



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Vanhempien havainnot kielihäiriöisten lasten keskustelu- ja vuorovaikutus-
taidoista sekä heidän käyttämistään puheilmaisun kompensatiokeinoista

Carita Kulmala
014467626
Pro gradu -tutkielma
Helsingin yliopisto
Lääketieteellinen tiedekunta
Logopedia
Helmikuu 2019

Ohjaaja: Kaisa Launonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Lääketieteellinen		Laitos - Institution – Department	
Tekijä - Författare - Author Carita Kulmala			
Työn nimi - Arbetets titel Vanhempien havainnot kielihäiriöisten lasten keskustelu- ja vuorovaikutustaidoista sekä heidän käyttämistään puheilmaisun kompensatiokeinoista			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year 2/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 49 s + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet. Kielihäiriöisiä lapsia on kuvattu neuvokkaiksi keskustelutilanteissa, vaikka heillä onkin tyypillisesti vaikeuksia kielellisten rakenteiden hallinnassa sekä pragmatiikan taidoissa. Kielellisten taitojen vaikeudet heijastuvat puheilmaisuun, jolloin keskustelutilanteissa voi ilmetä haasteita. Keskustelutilanteiden ongelmakohdissa lapset voivat käyttää sanallisia ja ei-sanallisia kompensatiokeinoja puheilmaisunsa tukena. Kielihäiriöisten lasten käyttämistä kompensatiokeinoista ja toimintamalleista keskusteluiden ongelmatilanteissa on vain vähän tutkimusta, ja aiempi tutkimus on keskittynyt puheilmaisun keinoihin. Jotta kielihäiriöisen lapsen kielellisestä toimintakyvystä saataisiin kattava kokonaiskuva, kliinisten havaintojen ohella olisi hyödyllistä kerätä yksilöllistä tietoa lapsen kielenkäyttötaidoista luonnollisissa toimintaympäristöissä. Erityisesti lapsen vanhemmat ovat arvokkaita tiedon tarjoajia asiantuntija-arvioiden lisäksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kielihäiriöisten lasten keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja sekä heidän käyttämiään vuorovaikutuksellisia kompensatiokeinoja vanhempien havaintojen perusteella. Samalla selvitettiin vanhempien kokemuksia heidän saamastaan tuesta.</p> <p>Menetelmät. Tutkimuksessa haastateltiin kahtatoista kielihäiriöisen lapsen vanhempaa yhteensä yhdeksässä haastattelussa. Haastattelut toteutettiin vuoden 2018 aikana. Tutkimushetkellä lapset olivat 6;2–10;0-vuotiaita. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Vanhemmat kertoivat lastensa käyttävän useita sanallisia ja ei-sanallisia kompensatiokeinoja keskustelutilanteissa. Osoittaminen ja kiertoilmaisujen käyttö olivat yleisimmin mainitut apukeinot. Tyypillistä oli myös se, että lapsi ratkaisi keskustelun ongelmakohtia yhdessä aikuisen tuella silloin, kun häntä ei ollut ymmärretty. Vanhemmat kokivat itse löytäneensä sopivimmat ratkaisut perheensä arkeen, mutta yksittäisiä neuvoja ja apuja oli saatu useilta eri asiantuntijoilta. Haastatellut vanhemmat kokivat sopeutumisvalmennukset ja vertaistuen erityisen tärkeiksi tukimuodoiksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kielellinen erityisvaikeus, kehityksellinen kielihäiriö, keskustelutaidot, vuorovaikutustaidot, kompensatiokeinot, haastattelututkimus, vanhemmat, sisällönanalyysi			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Medicine		Laitos - Institution – Department Psychology and logopedics	
Tekijä - Författare - Author Carita Kulmala			
Title Parents' observations on SLI-children's conversational and interactional skills and on their use of compensatory strategies			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedics			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Master's Thesis / Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year 2/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 49 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Objectives. Although children with language impairment typically have difficulties processing linguistic structures and with pragmatics, they have also been described as resourceful in conversations. Difficulties in linguistic skills affect speech production, causing communication breakdowns in conversations. When a problem occurs in a conversation, people can use compensatory strategies to get their message understood. These compensatory means can be verbal or non-verbal. There is only little research on children's compensatory skills and how they act when a communicational problem occurs. Previous research has also been focused mainly in verbal communication. In order to gain an accurate understanding of a child's linguistic performance, it is beneficial to gather individual information on how the child behaves in natural contexts. Especially the child's parents are a valuable source of information in addition to a specialist's assessment. The aim of this study was to examine the interactional skills of school-age children with specific language impairment and to describe what kind of compensatory strategies they use based on their parents' observations. In addition, this study gathered information on parents' experiences of the support the families have received.</p> <p>Methods. Twelve parents were interviewed in nine interviews for this study. The interviews were done in 2018. At the time, the children were aged between 6;2–10;0 years. This study used a semi-structured theme interview, and the data were analysed using a theory-driven content analysis.</p> <p>Results and conclusions. The parents reported that their children use several verbal and non-verbal compensational strategies. Pointing and the use of circumlocutions were the most reported strategies. It was also typical for the children that they relied on adult's help to solve communicational breakdowns. The parents reported that they have found the best solutions and support methods for their family in daily living, but they also have received some advice from professionals. Family courses on SLI and peer support were reported as especially helpful and important support methods.</p>			
Keywords specific language impairment, developmental language disorder, conversational skills, interactional skills, compensation, semi-structured interview, parents, content analysis			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited The Helsinki University Library – Helda / E-thesis (Master's Thesis) <i>ethesis.helsinki.fi</i>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	KIELELLINEN ERITYISVAIKEUS.....	3
2.1	Määritelmä ja diagnostiset kriteerit	3
2.2	Oirekuva.....	5
2.3	Kielellinen erityisvaikeus kouluikässä.....	7
3	KOMPENSAATIOKEINOT PUHEILMAISUN TUKENA.....	9
3.1	Keskustelutilanteiden haasteet	9
3.2	Kompensatiokeinot	10
3.2.1	Ei-sanallinen viestintä ja vuorovaikutus	11
3.2.2	Sanallinen viestintä ja vuorovaikutus	13
3.2.3	AAC-keinot ja apuvälineet	14
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
5	MENETELMÄ	17
5.1	Haastateltavat	17
5.2	Aineiston keruu	18
5.3	Aineiston käsittely ja analysointi	19
6	TULOKSET	21
6.1	Kouluikäisten lasten toimintakyky keskustelu- ja vuorovaikutustilanteissa ..	21
6.2	Lasten käyttämät apu- ja kompensatiokeinot.....	23
6.3	Perheen saama tuki ja neuvot.....	27
7	POHDINTA	31
7.1	Kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustaidot	32
7.2	Tasapainottelu oman osaamisen ja keskustelukumppanin tuen välillä.....	34
7.3	Kielihäiriöisten lasten ja heidän perheensä tukeminen	36
7.4	Menetelmän pohdinta	38
7.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	41
	LÄHTEET	43
	LIITTEET.....	

1 JOHDANTO

Kielellinen erityisvaikeus (SLI) on kehityksellinen häiriö, jossa kielellinen toimintakyky ei kehity iän mukaisesti, vaikka näönvarainen päättely onkin ikätasolta (Käypä hoito, 2010). Kielellinen erityisvaikeus voi olla lievä, keskivaikea tai vaikea-asteinen. Lievätkin erityisvaikeudet voivat aiheuttaa joissakin olosuhteissa huomattaviakin hankaluuksia (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen, 2004). Kirjallisuudessa kielellisestä erityisvaikeudesta käytetään myös nimityksiä dysfasia sekä SLI (=specific language impairment). Tällä hetkellä termistö on kuitenkin jälleen murrosvaiheessa, sillä kansainvälisesti on alettu suosittaa termin kehityksellinen kielihäiriö (developmental language disorder, DLD) käyttöä (Bishop ym., 2017; Käypä hoito, 2019). Termiä kehityksellinen kielihäiriö käytetään ICD-11 -tautiluokituksessa sekä uusimmassa tutkimuskirjallisuudessa, mutta Suomessa on tähän asti käytetty ICD-10 -version mukaisesti termiä kielellinen erityisvaikeus. Tässä tutkielmassa käytetään termiä kielellinen erityisvaikeus, joka on vielä toistaiseksi laajasti käytössä Suomessa. Tutkielmassa käytetään myös paikoin muotoa kielihäiriöinen lapsi lauserakenteiden helpottamiseksi.

Useimmiten lapsen kielelliset vaikeudet ja toimintakyky määritellään standardoitujen arviointimenetelmien avulla, sillä niistä saadut tulokset voidaan suhteuttaa ikätasolle tyypilliseen suoriutumiseen (Bishop & McDonald, 2009). Testien ohella kliinisillä havainnoilla ja haastatteluilla kerätään yksilöllistä tietoa lapsesta (Yliherva & Adams, 2011). Yksilöllinen kehitys sekä luonnollisissa toimintaympäristöissä toimiminen on tärkeää huomioida testisuoriutumisen rinnalla, sillä pelkästään standardoitujen arviointimenetelmien avulla ei saada kokonaisvaltaista näkemystä yksittäisen lapsen taidoista (Perkins, 2001; Westby & Washington, 2017). Kielenkäyttöä arvioitaessa sekä asiantuntija-arvion että vanhempien arvion katsotaan antavan erittäin arvokasta tietoa. Vanhemmat näyttävät tutkimushavaintojen mukaan arvioivan samankaltaisia pragmaattisia piirteitä kuin ammattilaisetkin (Adams, Gaile, Freed & Lockton, 2011; Yliherva & Adams, 2011). Vanhempien arviot eivät kuitenkaan ole osoittautuneet tutkimuksissa aina kovin hyvin yhtäpitäviksi testitulosten kanssa (Bishop & McDonald, 2010; Massa ym., 2008). Tästä huolimatta vanhempien arviota pidetään (kielellisen) toimintakyvyn arvioinnissa arvokkaana ja tarpeellisenä.

Diagnostisen luokittelun rinnalla käytetään kansainvälisesti yhä enemmän ICF-luokitusta (International Classification of Functioning, Disability and Health; Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos THL, 2013). ICF-luokituksen avulla voidaan kuvata yksilön toimintakykyä sekä siihen vaikuttavia yksilö- ja ympäristötekijöitä arkiympäristössä (Westby & Washington, 2017). Suomessa Kela suosittaa vahvasti ICF:n käyttöä kuntoutuksen suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa sekä vaikuttavuuden arvioinnissa, sillä sen avulla voidaan paremmin kuvata ja ymmärtää muun muassa yksilöllistä toimintakykyä sekä ympäristön muutostarpeita (Kela, 2015; Paltamaa & Perttinen, 2015).

Vuorovaikutuksellisia kompensatiokeinoja tutkimalla voidaan syventää ymmärrystä lasten toimintakyvystä vuorovaikutustilanteissa (esim. Fagan, 2008). Lasten käyttämiä kompensatiokeinoja on tutkittu vain vähän, ja useimmiten tutkimuksissa on keskitytty lasten puheilmaisun kielellisten rakenteiden analysointiin tai siihen, miten lapset prosessoivat kuultuja lauseita (esim. Evans, 2002; Perkins, 2001). Aiemmissä tutkimuksissa on siis tutkittu kompensatiokeinoja vahvasti kielellisten rakenteiden, kuten fonologian ja syntaksin tasolla eikä pragmatiikan näkökulmasta ja ne on toteutettu pääasiallisesti kliinisessä kontekstissa luonnollisten tilanteiden sijaan. Aiempi tutkimus on myös keskittynyt vahvasti juuri puheilmaisuun. Tutkimusta afaattisten henkilöiden käyttämistä kommunikoinnin ja itseilmaisun strategioista on tehty enemmän (Fex & Månsson, 1998; Johansson, Carlsson & Sonnander, 2012; Purdy & Koch, 2007; Simmons-Mackie & Damico, 1995; Simmons-Mackie & Damico, 2007), mutta kielihäiriöisten lasten käyttämistä keinoista on vaikea löytää tutkimustietoa.

2 KIELELLINEN ERITYISVAIKEUS

2.1 Määritelmä ja diagnostiset kriteerit

Kielellinen erityisvaikeus on kehityksellinen häiriö, jossa lapsen kehitys lukuun ottamatta puheen ja kielen kehitystä etenee tavanomaisesti (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014). Arvio kielellisen erityisvaikeuden yleisyydestä vaihtelee noin 2–7 prosentin välillä, riippuen lähteistä sekä diagnosointikriteereistä (Bishop, ym., 1999; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014; Käypä hoito, 2010). Kielellisen erityisvaikeuden taustalla ei havaita muita kehityksen häiriöitä, kuten neurologisia poikkeavuuksia tai kognitiivisia tai emotionaalisia häiriöitä. Tarkkaa tietoa kielellisen erityisvaikeuden etiologiasta ei ole, mutta tutkimuksissa on löydetty aivojen rakenteellisia sekä toiminnallisia poikkeavuuksia (esim. Isoaho, 2012). Ahonen, Aro ja Siiskonen (2004) tarkentavat, että kielellisen erityisvaikeuden taustalta voidaan hakea syitä ainakin kolmelta eri tasolta. Ensimmäisenä perinnölliset tekijät vaikuttavat kielellisen erityisvaikeuden riskin taustalla. Perinnölliset tekijät (yhdessä ympäristötekijöiden kanssa) voivat aiheuttaa sekä rakenteellisia että toiminnallisia muutoksia pienen lapsen kehittyvään keskushermostoon (Ahonen ym., 2004; Bishop, 2000a). Nämä muutokset puolestaan voivat vaikuttaa kielen oppimiseen haasteisiin. Perintö- ja ympäristötekijät sekä keskushermoston muutokset nähdään kuitenkin vain altistavina tekijöinä kielelliselle erityisvaikeudelle.

Kielellistä erityisvaikeutta selittävät teoriat voidaan jakaa kahteen sen perusteella, minkä vaikeuksien nähdään vaikuttavan kielihäiriön taustalla (Joanisse & Seidenberg, 1998; Kunnari & Leinonen, 2011; Ullman & Pierpont, 2005). Ensimmäisen näkemyksen mukaan kielellisen erityisvaikeuden taustalla on kieliopillisen tiedon prosessoinnin heikkous (Joanisse & Seidenberg, 1998; Ullman & Pierpont, 2005). Toinen näkemys puolestaan tukee oletusta siitä, että taustalta löytyy laajempia informaation prosessoinnin ongelmia. Yleiset prosessoinnin haasteet näkyvät jälkimmäisen näkemyksen mukaan kielenkäytön ja puheen ymmärtämisen lisäksi puheen havaitsemisessa, työmuistin hallinnassa, tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen tasossa sekä prosessoinnin nopeudessa (Kunnari & Leinonen, 2011). Ullman ja Pierpont (2005) toteavat kuitenkin, ettei kumpikaan edellä mainituista teoriakehyksistä ole pystynyt selittämään tarpeeksi kattavasti kielellisessä erityisvaikeudessa esiintyviä kielellisiä ja ei-kielellisiä vaikeuksia. He esit-

tävät kattavammaksi taustateoriaksi *procedural deficit hypothesis (PDH)* -teorian. Sen mukaan proseduraalisen muistin vaikeudet sekä näihin vaikeuksiin liittyvät aivomuutokset ovat kielellisen erityisvaikeuden taustalla.

Kielellinen erityisvaikeus on nykykäsityksen mukaan mahdollista diagnosoida luotettavasti aikaisintaan noin neljän vuoden iässä (Käypä hoito, 2010). Ennen tätä ikää diagnosointi ei ole luotettavaa, sillä aivan pienen lapsen kognitiivista ja emotionaalista kehitystä on haastavaa arvioida luotettavasti. Suomen terveydenhuollossa käytetään ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL, 2011) -luokitusta sekä sen diagnostisia kriteerejä (taulukko 1). Kielellisen erityisvaikeuden diagnostiset kriteerit ovat herättäneet tutkijoiden ja klinikoiden keskuudessa paljon keskustelua. Erityisesti kriteeriä, jonka mukaan kielellisen suoriutumisen tulisi poiketa kahden keskihajonnan (-2SD) verran ikätasoisesta suoriutumisesta, on pidetty liian tiukkana (Miettinen ym., 2016). Myös tarkan älykkyysosamäärärajan asettamista on pidetty ongelmallisena (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014). Tarkat kriteerit nähdään sopivammiksi tieteelliseen kontekstiin kuin klinisen työhön. Jos kliinisessä työssä käytetään tarkkoja poissulkukriteerejä, tiukat rajat voivat sulkea pois osan heistä, jotka tarvitsisivat apua ja hyötyisivät tuesta. Onkin ehdotettu, että jo -1,25SD poikkeamaa voitaisiin käyttää raja-arvona, sillä jo sen asteisen heikkouden on todettu haittaavan oppimis- ja toimintakykyä (Käypä hoito, 2010; Reilly ym., 2014). Keskustelua on herättänyt myös se, mitä arviointimenetelmiä tulisi käyttää, ja ovatko käytetyt menetelmät tarpeeksi sensitiivisiä arvioitaville taidoille (Asikainen, 2005; Bishop & McDonald, 2009; Spaulding, Plante & Farinella, 2006).

Taulukko 1.

Kielellisen erityisvaikeuden diagnostiset kriteerit. Käypä hoito -suositus, 2010; muokannut Carita Kulmala 2018.

Diagnostiset kriteerit
A. Puheen tuottamisen tai ymmärtämisen taidot ovat -2SD iänmukaisen keskiarvon alapuolella standardoiduilla testeillä mitattuna
B. Kielelliset taidot ovat vähintään -1SD ei-kielellisen suoriutumisen alapuolella standardoiduilla testeillä mitattuna
C. Ei neurologista aisteihin liittyvää tai muuta ruumiillista vammaa, eikä laaja-alaista kehityshäiriötä, joka vaikuttaa puheen tuottoon tai ymmärtämiseen
D. Ei-kielellinen älykkyysosamäärä ei ole alle 70 mitattuna standardoidussa testissä

2.2 Oirekuva

Oirekuvaltaan kielellinen erityisvaikeus on heterogeeninen häiriö, eikä se ilmene kaikilla lapsilla samalla tavalla (Botting & Conti-Ramsden, 2004). Kielellinen erityisvaikeus nähdään myös dynaamisena häiriönä: oirekuva voi muuttua iän myötä, ja kielellisten taitojen osa-alueiden vahvuudet voivat vaihdella (Conti-Ramsden & Botting, 2000). Marttinen, Ahonen, Aro ja Siiskonen (2004) toteavat, että jopa itse diagnoosi voi vaihdella lapsen iän sekä painotettavien oireiden mukaan. Pienillä lapsilla puheen tuoton ja ymmärtämisen haasteet erottuvat selkeämmin, kun taas kouluikäisillä lapsilla oppimisvaikeudet alkavat korostua enemmän. Kouluikäisten lasten oppimisvaikeuksien taustalla voivat kuitenkin edelleen olla puheen ja kielen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeudet (Asikainen, 2005).

Yksinkertaisimmillaan kielellisen erityisvaikeuden oirekuvat voidaan jakaa kahteen kategoriaan: tuottamisen ja ymmärtämisen häiriöön (esim. Isoaho, 2012). Nämä kaksi häiriötyyppiä eivät kuitenkaan ole tarkkarajaisia, ja kliinisessä kontekstissa niistä puhutaankin ennemminkin puheen tuottoon tai ymmärtämiseen painottuvina häiriöinä. Toinen, Suomessakin yleisesti käytetty luokitus perustuu Rapinin ja Allenin (1988) luomaan määrittelyyn. He jaottelevat kuusi erilaista kielellistä häiriötyyppiä kolmeen pääryhmään: ilmaisun häiriöihin, ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöihin sekä korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriöihin (Rapin & Allen, 1988; Marttinen ym., 2004). Ilmaisun häiriöihin kuuluvat verbaalinen dyspraksia eli puheliikkeiden ohjailuvaikeus sekä fonologisen ohjelmoinnin häiriö, jossa äännejärjestelmien ohjelmointi on puutteellista. Ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöiden luokassa ovat verbaalis-auditiivinen agnosia eli puheen tunnistamisen ja ymmärtämisen vaikeus sekä fonologis-syntaktinen häiriö, jossa äännejärjestelmien ja lauserakenteiden hallinta on heikkoa. Korkeamman kielellisen prosessoinnin häiriöitä ovat leksikaalinen vaikeus, jossa sanasto, sananlöytäminen ja puheen ymmärtäminen ovat heikkoja, sekä semanttis-pragmaattinen häiriö, jossa vuoro-vaikutustaidot ja puheen ymmärtäminen ovat heikentyneet. Näitäkään häiriötyyppejä ei pidetä tarkkarajaisina: lapsen puheesta voidaan erottaa eri häiriötyyppien piirteitä (Marttinen ym. 2004). Lisäksi Rapinin ja Allenin (1988) luokituksesta on esitetty päivitettyjä näkemyksiä, eikä alkuperäinen malli ole enää yksimielisesti hyväksytty (ks. esim. Botting & Conti-Ramsden, 2004). Verbaalis-auditiivista agnosiaa ei enää mielletä ensisijai-

sesti kielellisen erityisvaikeuden piiriin, ja verbaalinen dyspraksia puolestaan luokitellaan motorisiin puhevaikeuksiin.

Suomen kielelle ominaisia kielellisen erityisvaikeuden piirteitä on tutkittu verrattain vähän (Isoaho, 2012; Kunnari & Leinonen, 2011). Suomalaislapsilla on tutkimusten perusteella kuitenkin havaittu vaikeuksia persoona- ja aikamuotopäätteiden hallinnassa (Kunnari & Leinonen, 2011). Ylipäätään taivutusmuotojen oikeaoppinen käyttö aiheuttaa haasteita suomalaislapsille (Asikainen, 2007). Kansainvälisessä tutkimuksessa puolestaan nousee toistuvasti esiin varhaisen kielenkehityksen eli ensisanojen ja ensimmäisten sanayhdistelmien myöhäinen omaksuminen (Leonard, 2000). Myöhemmissä kielenkehityksen vaiheissa esiintyy etenkin sanaston kehittymisen sekä morfosyntaksin eli lause- ja taivutussääntöjen hallinnan vaikeutta (Asikainen, 2005; Leonard, 2000). Kielihäiriöinen lapsi omaksuu kieliopillisia rakenteita ja sanamuotoja sekä virheellisesti että tyypillisesti kehittyviä lapsia hitaammin (Asikainen, 2007). Nimeämisessä ja keskustelutaidoissa eli kielenkäyttötaidoissa voidaan myös havaita haasteita (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004). Oirekuvat sekä vaikeuksien painottuminen ymmärtämisen ja tuottamisen heikkouksien välillä ovat kuitenkin aina yksilöllisiä.

Nimeämisen ja sanahaun vaikeudet ovat tyypillisiä kielelliseen erityisvaikeuteen liittyviä puheilmaisun vaikeuksia (Leonard, 2014). Nimeämisen vaikeudet voivat haitata kouluiässä itseilmaisun lisäksi myös oppimistilanteita, erityisesti lukemista ja kirjoittamista vaativissa tilanteissa (German, 2002). Sanahauulla eli nimeämisellä tarkoitetaan sanojen mentaalista hakua leksikosta eli sanavarastosta (German, 2002). Ongelmia ilmenee, kun sanahaun prosessi häiriintyy tai on hidasta. Sanahaun nopeuteen ja tarkkuuteen vaikuttavat sanojen semanttisten sekä fonologisten edustumien vahvuus; vahvemmat edustumat tukevat tehokkaampaa sanahakua (Messer & Dockrell, 2006).

Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy usein myös tarkkaavuuden, motoriikan, puheen havaitsemisen sekä fonologisen prosessoinnin haasteita (Gillam & Hoffman, 2004; Käypä hoito, 2010). Jos lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, heillä voidaan havaita vaikeuksia myös ei-kielellisessä prosessoinnissa, kuten toiminnanohjauksessa, sekä työmuistin toiminnassa. Yleisimpiin liitännäisoireisiin kuuluvat kuitenkin motoristen taitojen oppimiseen ja hallintaan liittyvät vaikeudet (Ahonen, Taipale-Oja, Kokko, Kuittinen & Cantell, 2004).

2.3 Kielellinen erityisvaikeus kouluiässä

Kielellinen erityisvaikeus on luonteeltaan pysyvä – ennen kouluikää todettu kielellinen vaikeus voi näkyä vielä kouluiässäkin puutteellisena kielellisenä toimintakykynä sekä uuden oppimisen vaikeutena (Käypä hoito, 2010). Kommunikoinnin edellyttämä perussanasto hankitaan jo ennen kouluikää, mutta vielä kouluiässäkin lapsi oppii jatkuvasti uutta sekä jäsentää oppimaansa päivittäin (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004). Jos kielellinen erityisvaikeus lievenee ennen kouluikää, kielellisten taitojen kehityssennuste paranee (Isoaho, 2012). Lieventymisestä huolimatta kielelliset vaikeudet eivät kuitenkaan yleensä häviä kokonaan, mutta oireiden lieventyminen parantaa kehityssennustetta.

Kouluikäisen lapsen puhe voi olla jo selkiintynyt sekä arkipäiväisen kielen hallinta vahvistunut. Haasteita voi silti ilmetä sosiaalisten taitojen hallinnassa, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, vieraan kielen omaksumisessa, ongelmanratkaisussa sekä tarkkaavuuden ylläpitämisessä (Käypä hoito, 2010; Marttinen ym., 2004). Kouluikäisen lapsen kielellisiä haasteita arvioitaessa ei tutkijoiden mukaan voida luottaa pintapuoliseen vaikutelmaan puheen tuoton ja ymmärtämisen sujuvoitumisesta ja ajatella, että kielihäiriöinen lapsi olisi kirinyt kiinni ikätoverinsa. Ikätasoisesta suoriutumisesta voidaan puhua vasta silloin, kun puheen selkiintymisen lisäksi sanavarasto, käsitteistö, kielioppirakenteiden hallinta, puheen ymmärtäminen sekä uusien asioiden ja sanojen oppiminen vastaavat ikätasoa (Asikainen, 2007). Kouluiässä puheen ja kielen taitojen ohella tarkkailaan myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Lukemisen vaikeuksien taustalla ovat fonologisen prosessoinnin heikkoudet, jotka vaikuttavat osaltaan myös kielellisessä erityisvaikeudessa (Bishop & Snowling, 2004). Samoin syntaksin ja semantiikan heikkoudet vaikuttavat kirjoitetun kielen omaksumisen haasteisiin.

Kouluiässä oppimisen haasteet korostuvat, kun kielelliset taidot eivät ole tarpeeksi vankalla pohjalla (Asikainen, 2007). Kielellisen erityisvaikeuden oirekuva voidaan tällöin tulkita oppimisvaikeudeksi kielihäiriön sijaan. Väärä diagnoosi voi syntyä, jos kouluikäisen lapsen kielellinen profiili ei olekaan (enää) tyypillinen kielelliselle erityisvaikeudelle. Lievästi kielihäiriöisen lapsen puhe voi kouluiässä kuulostaa arkisissa tilanteissa jo melko normaalilta ja huolelliselta, mutta vaikea-asteinen kielellinen erityisvaikeus voi ilmetä kouluiässä vielä esimerkiksi poikkeavuutena sanahahmoissa, sanojen taivuttamisessa sekä sanajärjestyksessä (Marttinen ym., 2004).

Ymmärtämisvaikeudet ja niistä aiheutuva turhautuminen viestinnän sujumattomuuteen sekä levottomuus voidaan tulkita koulussa tarkkaavuus- tai käytöshäiriöksi (esim. Cohen, Barwick, Horodezky, Vallance & Im, 1998; Redmond, Thompson & Goldstein, 2011). Käytöshäiriöiden riski voi todellisuudessa kasvaa, jos kielihäiriöinen lapsi ei saa tarpeeksi tukea koulunkäynnin ja ymmärtämistaitojen haasteisiinsa (Asikainen, 2007). Jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, hän tarvitsee usein paljon toistoja op-
piessaan uusia käsitteitä, mutta koulumaailman sanojen esiintymistiheys on usein vähäi-
sempi kuin kotona (Asikainen, 2007). Kotiympäristössä arkipäiväiset sanat toistuvat
usein monesti päivässä, mutta kouluympäristölle on tyypillistä, että opiskeltavat aiheet
ja sitä mukaa sanastotkin vaihtuvat usein, eikä niiden pariin jäää kovinkaan pitkäksi
aikaa. Tällöin tarpeellisia toistoja ei ehkä synny riittävästi.

Jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, he eivät välttämättä saa puheterapiaa enää
kouluiässä (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014; Miettinen ym., 2016). Kielellinen eri-
tyisvaikeus voi kuitenkin olla niin vaikea-asteinen, että puheterapian tarve jatkuu kou-
luikään saakka. Toisaalta kielellinen erityisvaikeus voi myös olla niin lievä, että se ha-
vaitaan vasta kouluiässä, kun kielellisten taitojen vaatimukset kasvavat. Kouluikäisen
lapsen arkeen tulee koulun myötä kuitenkin niin paljon uutta sanastoa sekä käsitteitä,
että mahdollinen puheterapiakaan ei riitä sanaston kehityksen tukemiseen (Asikainen,
2007). Puheterapian ohella onkin kiinnitettävä huomiota myös muihin tukitoimiin, ku-
ten kompensoivien ja havainnollistavien apukeinojen käyttöön (esimerkiksi kuvat), sekä
riittävään toistoon ja kannustamiseen.

Puheterapian ohella muita mahdollisia kouluikäisten kielihäiriöisten lasten tuki- ja kun-
toutusmuotoja ovat toiminta- ja musiikkiterapia, neuropsykologinen kuntoutus, viitto-
ma- ja kommunikaatio-ohjaus, kuntoutusohjaus sekä erilaiset sopeutumisvalmennukset
(Aivoliitto, n.d.; Käypä hoito, 2010; Papunet, 2018). Koulun puolesta tarjolla on tuki-
toimia, kuten erityisluokat ja -opetus, avustajat sekä erilaiset apuvälineet. Erityisopetuk-
seen siirrettyillä oppilailta tulee olla laadittuna HOJKS (henkilökohtainen opetuksen jär-
jestämistä koskeva suunnitelma), johon on moniammatillisessa yhteistyössä laadittu ar-
vio toimintakyvystä ja taidoista, sekä arvioihin perustuva suunnitelma ja kuvaus tuki-
toimien järjestämisestä (Virtanen, Ikonen & Siiskonen, 2004).

3 KOMPENSAATIOKEINOT PUHEILMAISUN TUKENA

3.1 Keskustelutilanteiden haasteet

Kielellisen erityisvaikeuden ominaispiirteitä ovat kielellisten rakenteiden hallinnan vaikeudet, mutta siihen voi liittyä myös sosiaalisen käytön eli pragmatiikan haasteita (Bishop, 2000b; Kunnari & Leinonen, 2011). Kielellisessä erityisvaikeudessa pragmaattisten vaikeuksien nähdään olevan sekundaarisia eli kielellisten rakenteiden hallinnan haasteista johtuvia. Jos pragmaattisten haasteiden katsottaisiinkin olevan primaareja, puhuttaisiin pragmaattisesta kielihäiriöstä eli PLI:stä kielellisen erityisvaikeuden sijaan. Kielellisessä erityisvaikeudessa pragmaattiset vaikeudet eivät yleensä ilmene yksinään ilman muita vaikeuksia, toisin kuin pragmaattisen kielihäiriön tapauksessa voi olla. Pragmaattista kielihäiriötä ja kielellistä erityisvaikeutta erottaa lisäksi se, että jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, hän pyrkii kompensoimaan puutteellisia taitojaan esimerkiksi ei-sanallisin keinoin (Kunnari & Leinonen, 2011). Pragmaattisessa kielihäiriössä näin ei yleensä tapahdu.

Kun kielellisten taitojen hallinta on puutteellista, se heijastuu kielenkäyttötaitoihin ja lapsen on vaikea ilmaista itseään (Bishop, 2000b). Poikkeuksen ja Adenius-Jokivuoren (2014) mukaan sosiaalisten vaikeuksien taustalla voivat olla myös vaikeudet syyseuraussuhteiden ymmärtämisessä, keskustelukumppanin asemaan eläytymisessä, oman toiminnan suunnittelemisessa tai sosiokognitiivisissa taidoissa, jotka pohjautuvat tietoon sosiaalisten tilanteiden normeista. Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot luovat yhdessä tunnetaitojen kanssa perustan sosiaaliselle kompetenssille, jonka avulla yksilö kykenee toimimaan joustavasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Poikkeus & Adenius-Jokivuori, 2014). Kielellisessä erityisvaikeudessa pragmatiikan vaikeudet ilmenevät vuorovaikutuksessa esimerkiksi vaikeutena seurata keskustelun kulkua, jolloin lapsi saattaa vastata asiaan kuulumattomalla tavalla väärässä kohdassa keskustelua (van Balkom & Verhoeven, 2004). Lapsi saattaa myös toistaa keskustelukumppaninsa sanoja tai lauseita. Erityisesti ryhmätilanteiden sekä nopeatempoisten keskusteluiden on todettu tuottavan haastetta lapsille, joilla on kielellinen erityisvaikeus (Aro & Siiskonen, 2014).

Kielellisen erityisvaikeuden puheen ja kielen käytön haasteet tulevat ilmi lapsen viestinnässä esimerkiksi sananlöytämisaivojen, kerronnan vaikeutena, vaikeutena tuottaa kielipöydästä virheettömiä lauseita sekä ymmärtämisaivojen (Asikainen, 2007). Omista kokemuksista ja havainnoista puhuminen on tyypillisesti lyhytsanaista ja työlästä, jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus (Asikainen, 2007). Ikätasoa heikompi kuullun ymmärtäminen vaikeuttaa entisestään keskustelutilanteiden hallintaa. Puheen tuotto, erityisesti narratiivien eli kertomusten tuotto vaatii leksikaalisten, morfosyntaktisten sekä pragmaattisten tekijöiden samanaikaista koordinoitua onnistuakseen (Leonard, 2014).

Kielellisistä haasteista huolimatta lapsia, joilla on kielellinen erityisvaikeus, on kuvattu hyvinkin neuvokkaiksi keskustelutilanteissa. Heidän vahvuuksiinsa luetaan kirjallisuudessa neuvokkuus sekä kyky löytää erilaisia apukeinoja kommunikointinsa tueksi (Bishop, 2000b). Vaikka lapsella on kielellinen erityisvaikeus, he voivat siis olla sosiaalisesti hyvinkin taitavia. Ei voida kuitenkaan kiistää, että kielelliset vaikeudet sekä etenkin ikätovereiden suhtautuminen kielihäiriöiseen ikätoveriinsa voivat vaikuttaa kielteisesti lapsen kommunikaatiohalukkuuteen ja aloitteellisuuteen. Kielihäiriöisiä lapsia pidetään vähemmän mielekkäinä leikkikavereina kuin tyypillisesti kehittyneitä ikätovereita. Tutkimuksissa on myös todettu, että jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, he kokevat muita enemmän yksinäisyyttä ja viettävät enemmän aikaa omiin oloihinsa vetäytyneenä (Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson, 1997; Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004). Kokemukset aiemmista vuorovaikutustilanteista vaikuttavat kehittyvän lapsen itsetuntoon ja käsitykseen omista kyvyistään.

3.2 Kompensaatiokeinot

Puheilmaisun kompensaatiokeinojen avulla yksilö reagoi vuorovaikutustilanteiden ongelmakohtiin, ja nämä reaktiot voivat olla joko positiivisia, negatiivisia tai vältteleviä (Lees & Urwin, 1998). Kompensaatiokeinoista voidaan puhua myös esimerkiksi coping-strategioina tai apukeinoina – kirjallisuudessa termistö on vaihtelevaa ja kirjavaa. Positiivisia kompensaatiokeinoja on esimerkiksi eleiden ja muiden apukeinojen käyttäminen silloin, kun oma viesti on ymmärretty väärin. Negatiivisilla keinoilla puolestaan

ilmaistaan omaa turhautumista esimerkiksi satuttamalla muita tai itseä. Välttelevästä reagoinnista voidaan puhua silloin, kun kiinnostus vuorovaikutukseen vähenee, ja ilmaisen haasteista kärsivä yksilö saattaa jopa poistua vuorovaikutustilanteista silloin, kun haasteita ilmenee. Jos lapsi ei saa omia ajatuksiaan ilmaistuksi eikä ymmärretyksi, on vaarana, että hän alkaa muuttua passiiviseksi ja vältellä vuorovaikutusta tai että hän alkaa tulla riippuvaiseksi aikuisesta sekä tämän taidoista ja tuesta (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Vaarana voi olla myös syrjäytyminen.

Kirjallisuudessa on kuvattu joitakin kompensatiokeinoja, joita kielihäiriöiset lapset voivat käyttää puheilmaisun tukena. Näitä keinoja ovat esimerkiksi erilaiset ääntelyt, prosodiset keinot, eleet, ilmeet, kiertoilmaisut, sanakorvautumat (korvaava sana muistuttaa korvautuvaa sanaa joko merkitykseltään, äänneasultaan tai ulkonäöltään), yläkäsitteen tai toisen sanan käyttäminen samasta semanttisesta kategoriasta, kohdesanan korvaaminen pronomineilla (tämä, ne...), toistaminen, fraasien käyttö, liian yleisen ilmaisen tai uudissanen käyttö kuvaamaan kohdesanaa (Ketonen, Salmi ja Tuovinen, 2004, 45). Edellä mainittujen apukeinojen lisäksi kompensatiota voivat olla katseen ja katsekontaktin käyttö, kehon asennot, tarkkaavuuden suuntaaminen, paralingvististen piirteiden tarkkailu ja säätely, tietoinen kieliooppi- ja muistisääntöjen hyödyntäminen sekä muiden opittujen apukeinojen käyttö (Osman, Shohdi ja Aziz, 2010; Paradis & Gopnik, 1997). Paradisin ja Gopnikin (1997) mukaan erityisesti muistisäännöt ovat kouluikässä ja koulussa omaksuttavia tapoja. Iän myötä metalingvistinenkin tieto lisääntyy, jolloin se tukee kielellistä kompetenssia. Apukeinojen käyttöön on yhdistetty myös ihmisten tapa käyttää taukoja puheenvuoronsa aikana sekä ilmaista oma epävarmuutensa ääneen (esim. Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004).

3.2.1 Ei-sanallinen viestintä ja vuorovaikutus

Vuorovaikutus on multimodaalista eli monikanavaista (esim. Tykkyläinen, 2011). Monikanavaisuus näkyy vuorovaikutustilanteissa niin, että puheen ohella kaikki ihmiset käyttävät kommunikoinnissaan paljon ei-sanallisia viestinnän keinoja. Pragmaattiset taidot eivät ole siis vain verbaalisia vaan myös ei-kielellisiä eli nonverbaaleja (Lees & Urwin, 1998). Nonverbaali viestintä voidaan jakaa paraverbaalisiin sekä ekstraverbaalisiin piirteisiin (Laver & Trudgill, 1979; Leiwo, 1986; Valo, 1994). Paraverbaalisia piir-

teitä ovat äänenlaatuun liittyvät muuttuvat tekijät, kuten intonaation, artikulaation, puhenopeuden, äänenvoimakkuuden tai painotuksien säätteleminen (Osman, Shohdi & Aziz, 2011; Paradis & Gopnik, 1997; Tykkyläinen, 2011). Ekstraverbaalisia piirteitä ovat puolestaan yksilölliset äänen luontaiset ominaispiirteet sekä keholliset keinot, kuten katseenkäyttö, eleet, ilmeet, kehon liikkeet sekä muu ei-sanallinen toiminta, kuten saatavilla olevien esineiden hyödyntäminen esimerkiksi osoittamalla niitä (Laver & Trudgill, 1979; Osman, Shohdi & Aziz, 2011; Tykkyläinen, 2011; Valo 1994).

Eleiden käyttöä pidetään yhtenä puheen ilmaisun tärkeimmistä ja yleisimmistä tukikeinoista. Sitä on tutkittu suhteellisen paljon kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä (esim. Blake, Myszczyzsyn, Jokel & Bebiroglu, 2008; Lavelli, Barachetti & Florit, 2015; Sanjeevan ym., 2016; Wray ym., 2016). Eleitä käytetään täydentämään ja tarkentamaan puhetta, ja ne liittyvät kiinteästi puhuttuun viestiin (Tykkyläinen, 2011). Ne voivat rytmittää puhetta ja niiden avulla voidaan kommentoida ja ilmaista mielipiteitä. Eleiden käyttö vaatii kuitenkin sosiaalisten, kognitiivisten sekä motoristen taitojen yhtäaikaista integraatiota ja hallitsemista (Wray ym., 2016).

Vuorovaikutuksen ei-sanalliset keinot korostuvat etenkin pienillä, vielä puhumattomilla lapsilla sekä ihmisillä, joilla on vaikeuksia ilmaista itseään sanallisesti. Eleiden ja kielellisten taitojen kehitys ovat kuitenkin osittain yhteyksissä toisiinsa (Lavelli & Majorano, 2016; Wray, Norbury & Alcock, 2016). Eleiden käyttö on yhteydessä kielellisesti sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen taitoihin. Jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, he käyttävät yksinkertaisempia eleitä sekä nonverbaalisia aloitteita verrattuna samanikäisiin tyypillisesti kehittyviin lapsiin (Fex & Månsson, 1998; Mainela-Arnold, Alibali, Hostetter & Evans, 2014; van Balkom & Verhoeven, 2004). Tutkimuksissa on myös havaittu, että lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, voi olla haasteita eleiden käyttämisessä sekä niiden tarkkuudessa. Kielellisen erityisvaikeuden yhteydessä lapsella voi ilmetä motoristen taitojen heikkoutta, mikä on yksi lisävaikuttaja eleiden käytön epätarkkuuteen (Sanjeevan, Mainela-Arnold, Alibali & Evans, 2016).

Eleiden lisäksi muiden nonverbaalien kompensatiokeinojen yhteyksiä kielelliseen erityisvaikeuteen ei ole tutkittu kovinkaan laajasti. On kuitenkin havaittu, että jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, heillä saattaa olla prosodisten piirteiden tuoton ja prosessin vaikeuksia (Gerken & McGregor, 1998; Marshall, Harcourt-Brown, Ramus &

van der Lely, 2009). Prosodiikka, eli puheen intonaation, painotuksien, voimakkuuden, keston ja rytmin säätely, luetaan osaksi fonologiaa. Puheen prosodisiin piirteisiin vaikuttavat myös lauseiden syntaktiset ominaisuudet. Näin ollen vaikeudet fonologian ja syntaksin osa-alueilla voivat heijastua myös prosodiikan prosessoinnin hallintaan, jolloin prosodisten vaikeuksien voidaan nähdä olevan sekundaarisia.

3.2.2 Sanallinen viestintä ja vuorovaikutus

Kouluiässä lapsella on yhä enemmän kerrottavaa ja yhä enemmän tilaisuuksia sosiaaliin kontakteihin, eivätkä eleet ja muut ei-sanalliset keinot enää riitä ilmaisun keinoina samalla tavoin kuin pienemmillä lapsilla (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004). Keskustelutilanteissa lapsi voi antaa ei-sanallisten apukeinojen lisäksi sanallisia vihjeitä keskustelukumppanilleen. Tällaisia sanallisia apukeinoja ovat esimerkiksi kiertoilmaisujen käyttö, sanojen toistelu, täytesanojen käyttö, esinesanojen korvaaminen pronomineilla sekä sanakorvautumien käyttö (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004). Sanakorvautumat voivat muistuttaa kohdesanoja merkitykseltään, äänneasultaan tai ulkonäöltään, tai ne voivat olla esimerkiksi tavoitellun sanan yläkäsitteitä.

Lapsen puheilmaisu voi olla hyvinkin epätarkkaa, rajallista tai toistavaa, vaikka hän pyrkisikin hyödyntämään erilaisia apukeinoja tullakseen ymmärretyksi. Mitä vaativampia keskusteluaihe sekä tilanne ovat, sitä enemmän kompensatiokeinoja näyttää ilmenevän (Radford, 2009). Parhaimmillaan kompensatiokeinot voivat auttaa lasta saamaan itsensä ilmaistuksi, mutta vaarana on, että ne asettavat kommunikaatiokumppanin keskustelun seuraamiselle lisähaasteita. Keskustelukumppanin on kuitenkin mahdollista osallistua sanahaun tilanteisiin ja auttaa lasta. Mahdollista on myös, että lapsi itse pyytää suoraan apua kommunikaatiokumppaniltaan tai hakee tukea sekä vahvistusta muilta pohtimalla ääneen hakemaansa asiaa. Vanhemmat, joiden lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, käyttävät enemmän toistoa, pyytävät enemmän selvennystä sekä korjaavat lapsensa puhetta ja pyrkivät aktivoimaan lastaan enemmän kuin tyypillisesti kehittyvien lasten vanhemmat (van Balkom & Verhoeven, 2004).

3.2.3 AAC-keinot ja apuvälineet

Puhetta tukevat ja korvaavat eli AAC-keinot (*augmentative and alternative communication*) voidaan ottaa käyttöön sellaisen lapsen kanssa, jolla on kielellinen erityisvaikeus – etenkin silloin, jos puheilmaisun tai puheen ymmärtämisen haasteet ovat suuria (Käypä hoito, 2010). AAC-keinojen käytöstä kielellisen erityisvaikeuden kuntoutuksessa on kuitenkin vain vähän tutkimusta (Miettinen ym., 2016). Silti puhetta tukevien tai korvaavien tukikeinojen käyttöä suositellaan, jotta lapsen olisi mahdollista ilmaista itseään riittävästi sekä toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien valinta ja käyttö eivät sulje pois muiden kommunikointimenetelmien, kuten eleiden, katseen tai äännähdysten käyttöä (Huuhtanen, 2012).

Tukiviittomat ja kuvien käyttö ovat esimerkkejä puheen tueksi tai pääasialliseksi ilmaisumuodoksi käyttöön otettavista keinoista (Aivoliitto, n.d.; Käypä hoito, 2010). Ennen näiden käyttöönottoa arvioidaan erityisesti motoriikan sekä visuaalisen havaitsemisen taidot, jotta tiedetään, onko lapsen mahdollista käyttää viittomia tai kuvia mielekkäästi (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Useimmiten lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus, tarvitsevat AAC-keinoja puheen tuottamisen ja ymmärtämisen tueksi silloin tällöin kommunikaatiotilanteiden vaativuudesta riippuen (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Pääasiallisena kehittyvänä ilmaisukeinona pidetään puhetta, mutta AAC-keinoista lapsen toivotaan saavan tukea ja varmuutta viestintäänsä. Monipuolisesta ja runsaasta visuaalisten keinojen käytöstä onkin havaittu olevan paljon hyötyä ilmaisui- ja ymmärtämisvaikeuksien kompensatiokeinona (Qvarnström ym., 2014). Sekä viittomien että kuvien on havaittu auttavan lasta muistamaan sanoja paremmin, ja on tutkittu, että ne antavat konkreettisia näköhavaintoja, joihin sanojen merkityksiä voidaan yhdistää (Ketonen ym. 2014; Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004). Visuaalisten vihjeiden avulla on mahdollista vahvistaa ja tukea puhuttua viestiä eri tavoin sekä jäsentää vuorovaikutustilanteita. Nähtyjen kokonaisuuksien ei arvioida kuormittavan muistitoimintoja keskimäärin yhtä paljon kuin kuultujen, sillä ne ovat puhuttuun informaatioon verrattuna useimmiten pidemmän aikaa havaittavissa ja tarkkailtavissa (Asikainen, 2007).

AAC-keinojen käyttöönotossa pidetään tärkeänä ottaa huomioon ympäristön muokkaaminen sekä lähi-ihmisten tuki (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Asiantuntijoiden, kuten puheterapeuttien tehtäviin kuuluu perheenjäsenten, opettajien, hoitajien ja muiden

vuorovaikutuskumppanien perehdyttäminen AAC-menetelmien käyttöön, jotta he voivat ymmärtää lasta sekä mahdollisesti itsekin hyödyntää valittuja menetelmiä. Kun lähi-ihtmisillä on käsitys siitä, miten lapsi kykenee kommunikoihtaan tukimenetelmien avulla, heidän on mahdollista kehittää keskinäistä kommunikointiaan sekä luoda heille soveltuvia kommunikointistrategioita.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kielellisten taitojen heikkoudet heijastuvat kielihäiriöisen lapsen pragmaattisiin taitoihin ja mahdollisuuksiin ilmaista itseään (Bishop, 2000b). Kielihäiriöisten lasten on muita vaikeampaa osallistua keskusteluihin sekä toimia aktiivisina osapuolina keskusteluissa (Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson, 1997; Rollins, Pan, Conti-Ramsden & Snow, 1994). Keskustelutilanteissa sekä puheen tuotto että ymmärtäminen voi olla vaikeaa, jolloin esimerkiksi omien tarpeiden ja toiveiden esiin tuominen hankaloituu huomattavasti (Osman, Shohdi & Aziz, 2010). On kuitenkin todettu, että jos lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, he pyrkivät kompensoimaan heikompia kielellisiä taitojaan muun muassa ei-kielellisin keinoin (Kunnari & Leinonen, 2011).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kielihäiriöisten lasten keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja sekä heidän käyttämiään vuorovaikutuksellisia kompensaatiokeinoja vanhempien havaintojen perusteella. Tarkoituksena on kartoittaa, millaisiin lapsen vuorovaikutuskäyttäytymisen piirteisiin vanhemmat kiinnittävät huomiota, sekä millaisia piirteitä kouluikäisten kielihäiriöisten lasten keskusteluvuorovaikutuksessa ilmenee. Samalla kerätään tietoa siitä, millaisia kokemuksia vanhemmilla on heidän saamastaan tuesta vuorovaikutushaasteiden tukemiseen ja ratkaisemiseen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen toimintakyky kouluikäisillä lapsilla on vanhempien mukaan keskustelu- ja vuorovaikutustilanteissa?
2. Millaisia apukeinoja vanhemmat havaitsevat lastensa käyttävän, kun lapset eivät tule ymmärretyiksi?
3. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on saamastaan tuesta lapsen vuorovaikutustaitojen haasteisiin?

5 MENETELMÄ

5.1 Haastateltavat

Vanhempia haastatteleamalla on mahdollista saada kattavaa tietoa melko nopeasti esimerkiksi lapsen toimintakyvystä arjessa (Bishop, 1998). Haastatteluiden avulla on mahdollista saada tietoa toimintamalleista ja (kielellisistä) taidoista, joita on hankala tai jopa mahdoton saada esiin standardoitujen arviointimenetelmien avulla.

Haastateltaviksi haettiin suomenkielisiä vanhempia, joiden lapsella oli aiemmin diagnosoitu kielellinen erityisvaikeus. Lapsen tuli olla tutkimushetkellä 6–10-vuotias. Haastattelut toteutettiin suomen kielellä. Tarkempia mukaanottokriteereitä ei määritely, vaan osallistujat saivat itse määritellä tutkimustiedotteen (liite 1) perusteella, oliko heillä havaintoja ja kokemuksia tutkimuksen aihepiiristä. Tutkimuksesta kiinnostuneilla oli mahdollisuus olla tutkijaan yhteydessä sähköpostitse ja kysyä tutkimuksesta lisää. Yhteydenotto ei vielä velvoittanut osallistumaan haastatteluun.

Haastateltavia alettiin tavoittelemaan maaliskuussa 2018, aluksi Helsingin ja Espoon peruskoulujen SLI-luokkien piiristä sekä pääkaupunkiseudulla kielellinen erityisvaikeus-yhdistysten kautta. Vain Helsingin koulusta annettiin lupa jakaa tutkimustiedotetta SLI-luokkien vanhemmille, eikä näiden luokkien vanhemmilta tullut yhtäkään yhteydenottoa. Tämän vuoksi haastateltavia tavoiteltiin jatkossa vain yhdistysten piiristä. Tutkimustiedote jaettiin keväällä 2018 Aivoliiton nettisivuille sekä kahteen suljettuun vanhempien vertaistuen Facebook-ryhmään. Keväällä 2018 haastateltaviksi tavoitettiin näillä keinoilla kaksi vanhempaa. Kesällä 2018 haastateltavia alettiin tavoitella myös Kanta-Hämeen seudulta yksityisten puheterapeuttien sekä lähiseudun kielellinen erityisvaikeus -järjestöjen kautta. Kanta-Hämeen seudulta haastateltavia tavoitettiin yksi lisää. Alkusyksystä 2018 yhteyttä otettiin uudestaan pääkaupunkiseudun vertaistukijärjestöihin sekä nyt myös Turun ja Tampereen seudun kielellinen erityisvaikeus -yhdistyksiin. Syksyllä 2018 yhteydenottoja tuli kuusi lisää. Haastateltavia saatiin lopulta seitsemästä eri kunnasta Etelä-Suomen alueelta.

Aineisto koostui yhdeksästä haastattelusta, joihin osallistui yhteensä kaksitoista vanhempaa, neljä isää ja kahdeksan äitiä. Kaikki vanhemmat haastateltiin kerran heidän

toivomassaan paikassa. Kolmessa haastattelussa molemmat vanhemmat olivat samanlaisesti haastateltavina. Loput kuusi haastattelua toteutettiin yksilöllisesti. Haastateltavien lapset olivat tutkimushetkellä iältään 6;2–10;0 vuotta. Kaksi lapsista oli haastatteluhetkellä esikoulussa ja loput kouluikäisiä. Lapsista kahdeksan oli poikia ja yksi tyttö. Yhdellä lapsista kielellisen erityisvaikeuden pääpaino oli ymmärtämisen taidoissa sekä vuorovaikutuksen haasteissa, mutta kaikilla lapsilla oli tai oli ollut haasteita myös puheen tuotossa ja itseilmaisussa.

5.2 Aineiston keruu

Haastateltavat ottivat tutkijaan yhteyttä sähköpostitse. Haastattelujen ajankohdat sovittiin sähköpostin välityksellä, ja jos haastateltavat halusivat, heille kerrottiin lisää tutkimuksen aiheesta ja haastattelun teemoista. Kaksi haastateltavista kysyi lisätietoa ennakoon valmistautumista varten. Haastateltaville ei kuitenkaan kerrottu etukäteen esimerkkejä erilaisista kompensatiokeinoista, koska heidän haluttiin voivan pohtia havaintojaan ilman johdattelua. Itse haastattelutilanteessa haastateltavat saivat vielä kerran halutessaan tutkimustiedotteen luettavakseen. Tämän lisäksi he allekirjoittivat suostumuslomakkeen (liite 2). Suostumuslomakkeita allekirjoitettiin kaksi kappaletta, toinen tutkittavalle ja toinen tutkijalle. Haastateltaville kerrottiin suullisesti ennen haastattelun alkua sekä haastattelun kulusta että siihen liittyvistä käytänteistä, kuten äänen nauhoittamisesta, litteroinnista ja tunnistetietojen poistamisesta. Haastateltaville muistutettiin, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että he voisivat halutessaan peruuttaa suostumuksensa missä kohtaa tahansa. Haastattelut nauhoitettiin tutkijan Huawei-puhelimen ääninauhurilla, josta äänitteet siirrettiin heti haastatteluiden jälkeen muistitikulle. Haastattelut kestivät yhteensä 454:40 minuuttia. Vaihteluväli oli 26:40–70:11 minuuttia.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu etenee tarkkojen kysymysten sijaan vapaassa järjestyksessä, kuitenkin niin, että samat teemat käydään aina läpi (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tämä jättää tilaa tutkittavien äänen kuulumiselle. Tutkittavien ääni pääsee parhaiten kuuluviin, kun vuorovaikutuksessa luotavat tulkinnat ja merkitykset ovat keskiössä.

Haastattelurunko (liite 3) koostui kolmesta pääteemasta, joista jokainen sisälsi useita alakohtia. Haastattelurunko rakentui tutustumalla aiempaan tutkimukseen sekä kirjallisuuteen. Teemat olivat *taustatiedot, keskustelutilanteet ja vuorovaikutus sekä tuki perheelle*. Haastattelun alussa lapsen taustatiedoista selvitettiin muun muassa lapsen ikä, diagnosointi-ikä sekä saatu kuntoutus. Haastattelun pääteemana olivat lasten käyttämät kompensatiokeinot sekä vanhempien havainnot lasten toimintakyvystä vuorovaikutustilanteissa. Tämän teeman sisällä keskustelua käytiin muun muassa lasten vahvuuksista ja heikkouksista keskustelutilanteissa, lasten keinoista ratkaista ongelmallisia keskustelutilanteita sekä lasten keskustelutaidoista erilaisten keskustelukumppanien kanssa. Lopuksi käytiin läpi vanhempien kokemuksia heidän saamastaan tuesta sekä eri tahojen yhteistyöstä ja tiedonkulusta.

5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Jokaisen haastattelun jälkeen tallenne siirrettiin välittömästi puhelimen tallenteesta muistitikulle. Tallenteet litteroitiin tekstimuotoon lähes sanantarkasti. Joissakin kohdissa usein toistuvia täytesanoja jätettiin litteroimatta. Muuten litteraatit ja niistä poimitut sitaatit kirjoitettiin auki sellaisena kuin ne oli puhuttu haastattelutilanteissa. Haastattelun aihepiiriin liittymättömät keskustelupätkät ja joitakin tutkijan välikommentteja (*mm, joo*) jätettiin litteroimatta, jotta litteraateista saatiin mahdollisimman yhtenäisiä analysointia varten. Litteraatteihin lisättiin piste kohtiin, joissa puheessa oli taukoja. Vastauksista häivytettiin kaikki tunnistettavat tiedot, kuten henkilöiden ja paikkojen nimet. Haastateltavat nimettiin satunnaisessa järjestyksessä kirjaintunnisteella H (H1, H2, H3...H12). Tutkijan tunniste litteraateissa on T. Koska kolmessa haastatteluista molemmat vanhemmat olivat mukana samanaikaisesti, eivätkä he maininneet samoja havaintoja erikseen, tulososiossa viitataan useimmiten haastatteluihin haastateltavien sijaan esimerkiksi käyttämällä muotoja ”kuudessa haastattelussa vanhemmat kertoivat” tai ”kuuden lapsen vanhemmat kertoivat”.

Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan analyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa tai teoriasidonnaisessa (Eskola, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018) analyysissä teoria tai teorit toimivat apuna, mutta analyysia ohjaa myös aineisto. Tällöin

analyysistä on havaittavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aiempi teoria ei ole testattavana vaan pikemminkin laajentamassa ajattelua ja analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Analyysissa käytettiin Atlas.ti-ohjelmaa, jonka avulla haastateltavien vastauksia luokiteltiin koodaamalla. Luokittelu mahdollistaa vastausten tyypittelyn, aineiston jäsentämisen sekä aineiston eri osien välisen vertailun (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Koodausta varten muodostui kolme koodiperhettä, joista jokainen sisälsi useampia koodia. Koodiperheiden avulla aineisto jaoteltiin tutkimuskysymysten ja niistä syntyvien aihealueiden mukaisesti. Koodiperheet olivat *vuorovaikutustilanteet* (sisältäen 5 koodia), *kompensaatiokeino* (4 koodia) sekä *tuki* (7 koodia). Koodia luotiin sekä tutkimuskysymyksistä että vastausten perusteella. Osa sitaateista sai useampiakin koodia. Koodien analyysiyksiköt vaihtelivat yhden sanan pituudesta useampiin lauseisiin.

Atlas.ti-ohjelman käytön lisäksi tutkija teki sisällönanalyysia vastauksista Word-tiedostoon. Atlas.ti-analyysiohjelmalla oli mahdollista jäsentellä aineistoa, mutta luokittelun lisäksi aineistoa oli analysoitava ja yhdisteltävä tämän jälkeenkin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Word-tiedostoon oli mahdollista yhdistää vastauksia sekä luokitella ja tyypitellä niitä. Vastauksia jäsenteltiin tutkimuskysymysten mukaisiin luokkiin, sillä aineisto haluttiin esittää tulososiossa tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Litteraateista valittiin tulososioon lainauksia sekä kuvaamaan yleisimpiä kokemuksia että havainnollistamaan erityisiä tai vastakkaisia havaintoja. Kaikista haastatteluista otettiin mukaan ainakin yksi lainaus ja lainauksia pyrittiin esittämään mahdollisimman tasapuolisesti. Lainaukset esitettiin sellaisena, kuin ne oli puhuttu. Sulkeisiin () lisättiin tarvittaessa selvennystä siitä, mihin kyseisessä lainauksessa viitattiin. Joistakin lainauksista jätettiin epäolennaisia kohtia pois lukemisen helpottamiseksi. Nämä kohdat näkyvät lainauksissa kahdella viivalla merkittynä (--). Osa lainauksista kattaa useamman puheenvuoron ja niissä näkyvät esimerkiksi molempien vanhempien puheenvuoro tai sekä haastattelijan että haastateltavan puhunnos. Jokainen lainaus on koottu lainausmerkkien sisään.

6 TULOKSET

6.1 Kouluikäisten lasten toimintakyky keskustelu- ja vuorovaikutustilanteissa

Kaikki haastateltavat mainitsivat, että heidän lapsellaan oli tai oli ollut puheen tuottoon painottuvia haasteita kielellisissä taidoissaan. Seitsemässä haastattelussa haastateltavat kertoivat, että lapsen puhe oli ollut epäselvää esimerkiksi puheen harhailun, sanavääristymien, äännevirheiden sekä poikkeavien taivutusten tai lauserakenteiden vuoksi. Seitsemän vanhempaa mainitsi myös lapsen puheen tuottamisen vaikeudesta, jonka taustalla olivat olleet sananlöytämisen vaikeus sekä suun alueen motoriset vaikeudet. Kuuden lapsen vanhemmat kertoivat lapsella olleen työmuistin haasteita ja he totesivat, että se oli vaikuttanut lapsen kerronnan taitoihin sekä kommunikointiin muutenkin. Toiminnanohjauksen vaikeuksista kerrottiin neljässä haastattelussa. Yhdellä lapsista oli ollut tunteiden ilmaisun ja hallitsemisen vaikeutta, samoin yhdellä lapsella oli ollut erityisiä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen haasteita.

Haastateltavat mainitsivat lapsillaan olevan useita erilaisia vahvuuksia. Esiin tulivat erityisesti lasten luonteenpiirteitä kuvaavat ominaisuudet kuten kiltteys, vahva oikeudentaju, toisten huomiointi, empaattisuus, uteliaisuus sekä avuliaisuus. Myös lasten vuorovaikutustaidoista nostettiin esiin vahvuuksia, kuten sitkeys ja rohkeus yrittää uudelleen sekä hakeutua kontaktiin, uteliaisuus ja kiinnostus toisia ihmisiä kohtaan, hyvä tunneäly sekä neuvokkuus. Lapsen vahvemmiksi osa-alueiksi vanhemmat nostivat esimerkiksi musikaalisen tai matemaattisen lahjakkuuden sekä visuaalisen hahmotuskyvyn.

”H6: Mua harmittaa että. niinku. mä nään ne vahvuudet muualla kun siinä. siinä puheentuotossa

T: Mm no missä sä näät ne

H6: Siis se. se visuaalinen puoli. sil on ihan uskomattoman rikas toi mielikuvitus. keksii siis vaikka näillä rajotteilla ei uskois et lapsi pystyy niin niinku kehittää kaikkii asioita -- sit se. se on nyt ihan pohjattoman kiinnostunu kaikkennäköisistä asioista”

Ikätovereiden kanssa toimimisesta vanhemmilla oli toisistaan hyvinkin poikkeavia kokemuksia. Viiden lapsen vanhemmat eivät kokeneet, että heidän lapsellaan olisi ollut ikätovereiden kanssa erityisiä haasteita.

”H2: Tosi hyvin pärjäs niinku esim just päiväkodissa kavereiden kanssa hän on aina ollu hirveen semmonen. no siis jotenki se on osannu ilmeillä ja eleillä ja just niinku ääntelyillä -- et kaverit on aina ollu kavereita ja ne on jotenki sit ymmärtäny lapset ilmeisesti. niil on sit semmonen joku oma yhteys”

Neljän lapsen vanhempien mukaan heidän lapsellaan oli taas ollut hyvin vaikeaa ystävystyä ja toimia ikätovereiden kanssa, ja paria lasta oli kiusattu rankastikin. Haasteita ikätovereiden kanssa toimimiseen olivat tuoneet haastattelujen mukaan sekä ikätovereiden suhtautuminen lapseen sekä lapsen omat vuorovaikutuksen haasteet. Puolet vanhemmista kertoi, että heidän lapsensa tuli parhaiten toimeen pitkäaikaisen ystävän kanssa, joka mahdollisesti ymmärsikin lasta paremmin kuin muut ikätoverit.

”H3: Kyl se poikaki on aikailla niinku koulukavereitten kans. mut hän yleensä jää -- vähän seuraa vierestä ensiks et ei nyt ihan ensimmäisenä mee mihinkään tilanteisiin vaan hän. kattoo et siel on muutama aina sit semmonen mikä on hänen kans oikeen kaveria et ymmärtää häntä hyvin ni tota. sit huomaa et hän niitten kanssa menee reippaammin”

Lähes puolet vanhemmista oli havainnut, että vuorovaikutustaitojen heikkoudet olivat vaikuttaneet ikätovereiden kanssa toimimiseen. Kaksi vanhemmista kertoi vaikeuksien ilmenneen erityisesti lapsen tunnetaidoissa. Kaksi muuta vanhempaa puolestaan kertoi, ettei heidän lapsellaan ollut riittäviä vuorovaikutustaitoja samanikäisten lasten kanssa toimimiseen.

”H8: Se on hirveen vaikeeta se saman ikästen kanssa toimiminen et nyt ku hänellä on kaks vuotta nuorempi pikkusisko. ni heiän se kehitysero ei oo niin iso kun omaan ikäluokkaansa -- on pikkusisko ja pikkusiskon kaverit. niin niitten kanssa hän osaa toimia ja. on niinku semmosia kaverisuhteita pystyny luomaan -- on se varmaan niinku vieny näit sosiaalisia taitoja tosi paljon eteenpäin. mut et sit siin tulee vastaan se että hänelle se sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen on vaikeeta. riitatilanteissa hänellä ei ole keinoa selvittää niit riitoja”

Lasten vuorovaikutus toimi vanhempien mukaan paremmin aikuisten kanssa kuin ikätovereiden kanssa. Yli puolet lasten vanhemmista mainitsi, että perheen sisällä heidän ja heidän lapsensa kommunikointi oli sujuvaa, sillä he tuntevat lapsensa paremmin kuin muut. Muidenkin aikuisten kanssa kommunikointi onnistui, joskin keskustelun kerrottiin olevan sujuvampaa tutun aikuisen kanssa, jolle lapsen puhetyyli on jo tuttu. Vieras aikuinen ei puolestaan tuntenut vielä lainkaan lapsen kommunikointitapoja.

”H8: Aikuisten kanssa kommunikointi on helppoo koska. aikuisella on tarve siihen että se toinen ymmärtää mitä kerrotaan. ja aikuinen haluaa et se keskustelu on vuorovaikutteista ja aikuinen pystyy ite vaikuttamaan siihen millä tavalla asiat kertoo että se toinen ymmärtää. ja kun toinen vastaa jotain niin pystyy siihen niinkun reagoimaan ja huolehtii siitä että se pysyy semmosena tasapuolisena se keskustelu”

”H4: Jos on joku pikanen asia ni sit monesti saattaa olla et sit ei niinkun. saa välttämättä selvää ja sit joutuu vaan sanoo joo tai aivan et. se tarvii niinku neki (päivähoitajat) sano ne tarvii sen tavallaan. ajan ja pysähdyksen siihen että hän tulee niinkun ymmärretyks”

6.2 Lasten käyttämät apu- ja kompensatiokeinot

Vanhempien havaintojen mukaan lapsilla oli monenlaisia tapoja reagoida tilanteissa, joissa heitä ei ole ymmärretty. Seitsemällä lapsista oli taipumus usein luovuttaa tai vetäytyä tilanteesta, jossa hänen viestiään ei ymmärretty. Kuudessa haastattelussa vanhemmat kertoivat, että lapsi myös tuskastui ongelmatilanteissa. Tuskastumisen kerrottiin näkyvän äänen korottamisena tai raivostumisena, tosin yleisesti vain omille vanhemmille tai läheisille aikuisille.

”H9: Nykyään sen ääni nousee heti alusta et heti ku ei ymmärretä. kunhan saadaan sitä äänitasoo sit saadaan se kontakti. ni sen jälkeen ni. ymmärretään aika nopeesti. mutta nyt sil on tullu et se ääni kohenee”

Kahden lapsen vanhemmat mainitsivat, että heidän lapsensa harmistui ja jopa suri tällaisia tilanteita, joissa heitä ei ymmärretty. Samat kaksi vanhempaa kokivat myös, että huonot vuorovaikutuskokemukset olivat syöneet lapsen itsevarmuutta ja tahtoa yrittää uudelleen.

"H1: Mä nään niinku et hän suree ja hän on sit surullinen. ja hän ehkä pikkasen niinku vetäytyy -- niinku tyytyy siihen osaansa ja ku se on hänelle niinku tosi vaikee sanoo et. äiti et nyt sä et ymmärrä se on hänel vaikeeta. hän ei niinku osaa siin tilantees. hän niinku hämmentyy ja hän menee jotenki -- hän ei niinku kykene puolustautumaan"

Osalla haastateltavista oli kuitenkin myös kokemus siitä, että heidän lapsensa yritti selvittää asiaansa uudelleen. Kuuden lapsen vanhemmat olivat havainneet, että kerrottavan asian tärkeys vaikutti siihen, yrittikö lapsi selittää asiaansa uudelleen. Tärkeitä asioita ja tahtotiloja ilmaistiin sitkeämmin, kun taas muissa asioissa lapsi ei välttämättä olekaan yrittänyt ilmaista asiaansa uudelleen, jos keskustelukumppani ei ollut ymmärtänyt häntä.

"H3: Hän kyllä jaksaa yrittää jos hänellä ittellä viel semmonen. niinkun mistä hän on kiinnostunu ni ihan varmastihan hän tekee niinku selväks että mitä hän tarkoittaa -- että jossakin muussa asiassa voivat antaa että ei se ny niin tarkka oo mutta. mutta noissa et jos muksu kokee sen että nyt täytyy aikuisen ymmärtää ni. jos aikuinen on vähänki perillä ja tietää lasta ni kyllä varmaan niinku asia luistaa"

"H10: Se (lapsi) saattaa todellaki olla että äiti mä en luovuta että voitko nyt niinku ymmärtää. et sillai se vaikka. vaikka se keskittymiskyky on tosi lyhyttä ni sitte ku se haluaa jotain yrittää kertoo ni se on sit yleensä niin tärkeitä et hän halua sen sit saada selvitettyä"

Viiden lapsen vanhempien mukaan lapsi joko jatkoi yrittämistä heti tai palasi asiaan hetken kuluttua uudestaan silloin, kun keskustelutilanteissa oli ilmennyt ymmärtämisvaikeuksia. Kahden lapsen vanhemmat tarkensivat vielä, että lapsi ilmaisi selkeästi ääneen, jos häntä ei ymmärretty, minkä jälkeen lapsi yritti suunnata huomion takaisin hänen asiaansa.

”H11: Hän varmistaa sitä et toinen ymmärtää mitä hän tarkoittaa et -- katsoo toista ja osottaa ja sit jos toinen tekee jotain väärää ni sit se on ei ei ei ja niinku yrittää siirtää sitä huomioon siihe et mitä hän haluaa et

H12: Ja hän jaksaa aika pitkään. sillei et hän ei lannistu jossei sit että antaa olla ja tehdä sit jotain muuta”

Kaikki haastateltavat kertoivat lasten käyttävän sekä ei-sanallisia että sanallisia apukeinoja. Ei-sanallisista keinoista yleisin oli osoittaminen, joka mainittiin lähes kaikissa haastatteluissa. Tämän lisäksi lähes puolessa haastatteluista mainittiin, että lapsi kykeni käyttämään apunaan myös ympäristöään sekä sieltä löytyviä asioita, joita tämä esimerkiksi osoitti vanhemmalle selityksensä tueksi.

”H6: Hänel on niinku ilmiömäinen ollu se valokuvamuisti tai semmone nii se tietää missä on missä vois olla joku kuva. mikä nyt liittyy tähä asiaan mitä hän haluaa kertoa ja sitte mä muistan ku se on hakenu sen kalenterivihon ja kaivanu sen jonku tulostetun kuvan että tää on se -- nii on se sit niinku sitkee ku se tietää sen et. et miten. et miten hän tän ratkasee”

Muita lasten käyttämiä ei-sanallisia keinoja olivat ilmeet ja eleet, etenkin käsillä elehtiminen. Kolme lapsista oli käyttänyt kommunikointinsa apuna erilaisia prosodisia keinoja, kuten äänen voimistamista. Näillä kolmella lapsella oli ollut käytössään myös muita äänenkäyttöllisiä keinoja käytössään: äänteiden käyttöä ja omanlaista ääntelyä sekä erilaisia ääniä kuvailemaan asioita tai toimintoja. Kolmessa haastattelussa tuli myös esille lapsen taipumus alkaa esittää tai näyttellä tilanteita silloin, kun sanat eivät ole riittäneet selvittämään tilannetta.

”H10: Poika esiintyy niinku aina. että jossei se jotain osannu selittää ni sit se näytteli”

”H12: Joku polkupyörä saatto tulla käsiliikkeillä

H11: Nii käytti itse asias viittomia niinku. itsestään keksi”

Sanallisista apu- ja kompensatiokeinoista kiertoilmaisuiden käyttö oli yleisin; lähes kaikkien lasten vanhemmat kertoivat heidän lapsensa käyttävän niitä. Kuvailu oli myös hyvin yleistä; kuusi lapsista kuvaili asioita tai tilanteita. Kahden lapsen vanhemmat kuvailivat, että heidän lapsellaan oli tapana viitata itselleen ja vanhemmilleen yhteisiin muistoihin paikoista tai tilanteista ja asioista, jotka molemmat heistä varmasti tiesivät.

”H11: No otetaan vaik kiertoliittymä mikä ois varmaan hänelle vaikee sana. jos hän vaikka sanois et se on siellä tota kie kie kie. sit hän ei saa sanottua sitä kiertoliittymää sit mä kysyn häneltä et mikä. sit hän sanoo että muistatko sä mistä se meni se traktori ohi. et sit hän lii- tämmöst hän tekee monesti hän liittää sen semmoseen niinku yhdes jaettuun tapahtumaan ja sit hän sitä kautta hän niinku saa jonku vaikka paikan selville. ja sit mä sanon et ai sä tarkotat sitä kiertoliittymää ja sit hän et joo”

Kaikille perheille oli suositeltu kuvien käyttöä, ja kaikki haastateltavat mainitsivatkin ainakin kokeilleensa kuvien käyttöä joko kommunikoinnin tai toiminnanohjauksen helpottamiseksi. Kaksi lasta oli käyttänyt tabletilla selattavaa kuvaohjelmaa, muut olivat käyttäneet joko kuvakansiota tai tulostaneet kuvia tarpeidensa mukaisesti. Kuudessa haastattelussa vanhemmat kertoivat, että kuvia oli tai oli ollut käytössä myös päiväkodissa ja/tai koulussa. Tukiviittomia oli käyttänyt tai kokeillut seitsemän perhettä. Kaikki haastateltavat toivat esiin, että kouluikänsä kasvaessa ja puheen selkiytyessä AAC-keinojen käyttö oli heidän lapsellaan jäänyt selkeästi vähemmälle. Vanhemmat kuitenkin korostivat AAC-keinojen ja AAC-ohjauksen merkitystä ja hyödyllisyyttä diagnosoinnin jälkeisessä alkuvaiheessa, kun puhetta ei vielä ollut tullut.

”H5: Se on vaan vähän hidas se kansio et se on vähän semmonen vieminen konsti et jos et muuten tajuu”

”H6: Me ollaan oltu ihan et nyt sun pitää nukkua koita nyt nukkua siinä vaan ja pitää nukkua. sit se on osannuki siinä niinku se piehtaroi ja sit se näytti näin (leipä) -- se oli ihan niinku et ei vitsi. näin tää lähti tästä että. kaveri on siinä monta tuntia nyt riehunu ja se on siitä leivästä kii mitä se ei oo osannu niinku. siihen asti mitenkään kertoo -- jännä ku se oppi viittomat niin. niitä juttuja se oppi sit kyl puhuunki ni. se oli ihan ku siis ei sitä vaan uskoo niinku että. mut se oli kyllä niin lottovoitto olo et vau nyt. nyt meil on joku keino että tästä päästään etenee”

Vanhempien tuki lapsen kommunikoinnissa tuli selkeästi esille haastatteluissa. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että heillä oli ollut tapana ”tulkata” ja auttaa lasta keskustelutilanteissa, joko omasta aloitteestaan tai lapsen toiveesta. Lisäksi kaikki haastateltavat kuvasivat, että heillä oli tapana esittää lapselle tarkentavia kysymyksiä ja ohjata keskustelutilanteita eteenpäin. Myös lapset olivat tukeutuneet aikuisen apuun. Neljässä haastattelussa kerrottiin, että lapsi oli tukeutunut aikuisen apuun ja esimerkiksi toivonut, että aikuinen puhuisi hänen puolestaan tai auttaisi selvittämään puheenaihetta hänen kanssaan. Joillakin lapsilla aikuisen tuen pyytamisestä oli tullut tapa, minkä vanhemmat ajattelivat johtuvan siitä, että lapsen kielelliset taidot eivät vielä olleet sillä tasolla, että hän olisi pärjännyt erilaisissa kommunikaatiotilanteissa yksin.

”H2: Varmasti tukeutu muhun ja mä luulen et mä iteki aika herkästikin olin heti siihen niinku hänen puolesta tulkkasin. en tiä oliko se hyvä vai huono mut se tuli vaan jotenki nii luonnostaan että -- ja huomaa et se on vähän jäänyt päälle et mä välil niinku haha. et nyt ku se puhuu ni sit välil jos on joku. vieras ihminen tai joku tällainen tilanne ni sit mä saatan. hän sanoo asiansa ja sit mä niinku viel toistan sen koska sit se jäi semmonen tulkkaukselle”

”H7: Jossain vaiheessa se (lapsi) niinkun. vaan näytti niinku osotti ja sit niinku ilmeillä et jos oli sit vaik semmone juttu minkä se oikeen niinku halus. et mun ois pitänyt arvata et mitä hän haluaa ja sitten. osottaa ja sitte tällanen virne et sano se ääneen mitä sä haluat et se on niinku vaikeeta tuoda sitä omaa. niinkun tahtomistaan puheeksi. -- et se vaan olettaa että mä tiedän. oonhan mä paljon joutunkin sen elämän varrella olettaan asioita. voihan se olla et liittyy sen

T: nii tavallaan niinku yhdessä ratkasette sitä

H7: nii”

6.3 Perheen saama tuki ja neuvot

Kaikki lapset olivat saaneet puheterapiaa vähintään kouluiän kynnykselle saakka, ja kuudella lapsista kuntoutus oli jatkunut vielä kouluiässäkin jonkin verran. Hieman yli puolet lapsista oli saanut myös toimintaterapiaa, pääosin yksilöterapiana, mutta yksi myös ryhmämuotoisena. Kaksi lasta oli saanut musiikkiterapiaa. Kuudella lapsista oli pidennetty oppivelvollisuus, ja yhtä moni oli pienryhmässä omassa koulussaan aineiston keruun aikaan. Muista tukikeinoista nousivat esille päiväkodin ja koulun rooli ja tuki-

toimet, sopeutumisvalmennukset, erilaiset kurssit, kunnan tarjoamat palvelut, kuten AAC-ohjaus, sekä vertaistuki.

Päiväkodin ja koulun roolista ja tuesta vanhemmilla oli hyvinkin vaihtelevia kokemuksia. Lähes kaikki vanhemmat kertoivat, että etenkin päiväkodissa oli tuettu kielellisiä taitoja esimerkiksi kuvien ja viittomien käytöllä. Viisi lapsista oli ollut päiväkotiaikanaan erityisryhmässä, jossa myös erityislastentarhanopettaja oli ollut osan ajasta läsnä sekä joissain ryhmissä myös avustaja. Kokemukset päiväkotien tuesta olivat kuitenkin hyvin vaihtelevia, joillakin perheillä tuen saanti oli vaihdellut jopa vuosittain päiväkodin tai ryhmän vaihtuessa.

”H5: meil on ihan kivaa ollu et meillä lähti toi päiväkotia aika hienosti mukaan tohon että. alkuun nyt oli sillon ku poika meni et ei heru meiltä näitä kansioita mut sit siellä vaihtui. toi tati pois ja uus tilalle ni ne lähti ihan täysillä mukaan siihen että”

Neljä perhettä oli saanut AAC-ohjausta erityisesti heti diagnosoinnin jälkeen alkuvaiheessa. Viisi perheistä oli päässyt osallistumaan sopeutumisvalmennukseen kerran tai kahdesti. Kumpaaikin näistä tukitoimista pidettiin erityisen hyvänä, sillä ne tarjosivat tietoa, apuvälineitä kommunikointiin, apua tuki- ja kuntoutusasiointiin sekä vertaistukea. Useat vanhemmat mainitsivat vertaistuen erikseen erittäin tärkeänä tukena vanhemmille. Haastateltavat olivat löytäneet vertaistukea sopeutumisvalmennuksien lisäksi erilaisista yhdistyksistä sekä muista vertaistukitukiryhmistä esimerkiksi Facebookissa.

”H4: Se (Facebook-ryhmä) on just semmonen niinkun. hirveen hyvä tietofoorumi. et ku tuolta sairaalalta saa yleiset ja tämmös-. aac-ohjaajalta saa tiettyjä vinkkejä ja sitten oli se sosiaalityöntekijä mikä nyt tarvittaessa auttaa niihin lappuihin. mut sit saa sitä ihan vertaistuki se niinku samassa tilanteessa. ja vielä jos on suunnilleen samaa ikäluokkaa vaikka tai et on niinku nyt just viime vuosina hakenu vaikka kelalta ku nehän muuttuu koko aja ni se on niinku semmone. mikä on ollu tosi hyvä. ja siel pystyy jakaa ideoita ja vinkkejä”

”H7: Sieltä (sopeutumisvalmennuksesta) saatiin semmosia vinkkejä mä koin sen kyllä niinku tosi tärkeenä ja just se vertaistuki ja semmonen. siellä puhuttiin kaikesta tämmösistä tukitoimista ja. ja näin että mä oon oikeestaan itte saanu kaikki lukee. et mä vaan mietin sitä että jos. jossen mä olis ollu itte aktiivinen ni aika. aika heikoilla jäillä ois ollu niinku toi. tiedonsaanti”

Pääosin vanhemmat kokivat yhteistyön päiväkodin, koulun, puheterapeutin ja muiden hoitavien tahojen kanssa melko hyväksi. Haastateltaville selkein yhteistyön muoto oli kuntoutuskeskustelu, jossa vanhemmat mainitsivat pääsevänsä keskustelemaan lapsensa kuntoutus- ja kehitysasioista säännöllisesti. Viiden lapsen vanhemmat kertoivat, että puheterapeutti oli yhteydessä säännöllisesti päiväkodin tai koulun henkilökuntaan. Vanhempien yhteys päiväkotiin tai kouluun jokapäiväisistä asioista oli kuitenkin hyvinkin vaihtelevaa. Vain hieman yli puolet vanhemmista koki, että heillä oli hyvä yhteys opettajiin ja hoitajiin ja että he saivat tarpeeksi ajantasaista tietoa hoito- ja koulupäivien tapahtumista. Perheet kokivat reissuvihon erityisen hyvänä ja toivottavana välineenä, jonka avulla voi olla yhteydessä molemmin puolin hoitajien ja opettajien kanssa.

”H7: En mä kuule niistä (päivän tapahtumista koulussa) et. et se ois hyvä jos se opettaja ehtis ni mä voisin heti tarttua niihin asioihin ja voitais käydä niitä sitten eri tavoilla läpi -- eskarissakin mä ehdotin sitä reissuvihkoo se ois ollu niin hyvä ku mä en koskaan nähny niitä eskariopettajia kun mä hain sitte vasta sieltä iltapäiväkerhosta ni -- ei suosituttu ottamaan reissuvihkoo käyttöön koska ei ole aikaa semmoiseen. ja sehän ei ois ihan hirveesti vienyt aikaa mutta. mutta kun lapsella oisi ollu mahdollisuus tämmöseen integroituu eskariin jossain. sivulla jossain erityiskoulussa niin koettiin sitten että ei tarvitse tarjota tämmösiä erillisiä tukitoimia kun on ollu mahdollisuus. että huonolla asenteella on ollu. mutta nykyinen opettaja hänellä on hyvä asenne mutta ymmärrän sen kiireen”

Eniten vanhemmat kaipaivat lisää ymmärrystä, rehellisyyttä ja tukea ympäristöltä sekä lisää tietoa etenkin diagnosoinnin jälkeen alkuvaiheessa. Alussa vanhempien oli ollut haastavaa omaksua, mistä on kyse ja myöhemminkin tuki- ja kuntoutusasioiden selvittely ja hakeminen oli ollut vanhemmille raskasta ja epäselvää.

”H1: Se (ammattitaito) on enemmänki ku vaan sitä teknistä suorittamista et se on enemmänki niinku. se sosiaalinen puoli mukana ja se niinku se ymmärrys ja halu ymmärtää ja niinku se et sillon. koska se kasvattaa sitä luottamusta ja sit ku on se hyvä luottamus ni sit se yhteistyö on sitä parhainta mahdollista”

”H8: Jos alkuvaiheessa joku olis voinu kertoa mistä ihan oikeesti on kyse. se ois ollu hirveen suuri helpotus -- se ois ollu paljon helpompi hahmottaa jos ois niinku heti kaikki asiat kerrottu avoimesti ja rehellisesti ja suoraan. ja tuotu ne mahdollisesti karutkin asiat julki -- turhauttavaa on myöskin ollut se että näissä kuntoutussuunnitelmissa mitä on tehty niin niissä tulee pitkä lista asioista mistä ois apua lapselle. lapsen kehitykselle ja kehittämiseksi eteenpäin -- mut mistään ei löydy kuitenkaan sit ketään kuka sen olis valmis kustantamaan -- miettii ite että. olisiko se jopa parempi niin että niitä asioita ei sinne listattais jotta ei niinkun käyttäis sitä omaa energiaa niitten hakemiseen”

Haastateltavat olivat itse olleet kaikki aktiivisia ja etsineet niin tietoa kuin kuvia ja muita apukeinoja sujuvampaan arkeen. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat, että he olivat pääosin itse keksineet ja soveltaneet omaan arkeensa sopivat toimintatavat. Apua ja neuvoja oli kuitenkin saatu myös puheterapeutilta, AAC-ohjaajalta, lääkäriltä, psykologilta, kuntoutusohjaajalta, erityisopettajalta, sopeutumisvalmennuksista, muilta vanhemmilta sekä päiväkodin ja koulun henkilökunnalta. Vanhemmat mainitsivat muutamaa neuvon, jonka he olivat kokeneet erityisen hyviksi, mutta he kertoivat myös, että oli vaikea muistaa yksittäisiä neuvoja. Kotitehtävät olivat vanhemmille selkein ohje puheterapeutilta. Sen rinnalla vanhemmat mainitsivat itse kuntoutuksen olevan toinen selkeä apu, jota he olivat puheterapeutilta saaneet.

”H3: Mä koen niin että tota noin. et jokanen laps on niin niinkun oman tyylinen että tavallaas ei voi antaa. ainakaan ihan siis semmosta toimintaohjetta millekään vanhemmalle eikä lapselle mikä tietää et se sataprosenttisesti toimii -- mutta tietysti vanhemmalla täytyy olla se tiedossa et on tämmötteet mitkä vois auttaa. jos ei vanhempi tiedä ni eihän se tiedä ees kokeilla. mutta vanhemmalla vaan täytyy olla se älli että jos laps ei nytten niillä konsteilla niinku mene ni sitten täytyy vähän soveltaa itte vaa”

Haastateltavat mainitsivat muutamia yksittäisiä apukeinoja ja neuvoja, joita he olivat saaneet sekä kommunikoinnin sekä toiminnanohjauksen sujuvoittamiseksi. Näitä keinoja olivat (pika)piirtäminen, tukiviittomien käyttö, kuvien käyttö sekä kommunikointiin että toiminnanohjaukseen ja -suunnitteluun, päivän tapahtumien kuvittaminen vihkoon lapsen kerronnan tueksi, reissuvihko, Time Timer toiminnanohjaukseen sekä vaihtoehtojen antaminen lapsen vastaamisen helpottamiseksi ja rohkaisemiseksi. Vaihtoehdot on mahdollista antaa joko puhuen tai ”liimaamalla” ne sormiin eli osoittamalla jokaiselle vaihtoehdolle oman sormensa, jota voi tarvittaessa näyttää, jos lapsi ei voikaan vastata sanallisesti.

7 POHDINTA

Kielihäiriöisten lasten käyttämistä kompensatiokeinoista ei juuri löydy aiempaa tutkimusta eikä kirjallisuutta. Enemmän on tutkittu esimerkiksi kielihäiriöisten lasten kommunikaatiohalukkuutta ja aloitekykyä sekä ikätovereiden suhtautumista kielihäiriöiseen lapseen (esim. Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004; McCabe & Marshall, 2006; Rollins, Pan, Conti-Ramsden & Snow, 1994). Kielihäiriöisten lasten kielellistä toimintakykyä on siis tutkittu, mutta aiempi tutkimus ei ole juurikaan tarkastellut erilaisia keinoja, joiden avulla lapset voivat saavuttaa paremman yhteisymmärryksen keskustelutilanteissa. Kompensatiokeinojen tutkimus on ollut yleisempää afasian tutkimuksessa (esim. Johansson, Carlsson & Sonnander, 2012; Simmons-Mackie & Damico, 2007). Kielellisen erityisvaikeuden kompensatiokeinoista löytyy jotakin tutkimusta esimerkiksi pienten lasten kyvystä korjata omaa puheilmaisuun (esim. Fagan, 2008) tai lasten käyttämistä korjauskäytänteistä silloin, kun he eivät ole ymmärtäneet keskustelukumppaninsa viestiä (esim. Salmenlinna, 2005; Tykkyläinen, 2007).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kielihäiriöisten lasten vanhempien havaintoja ja kokemuksia heidän lastensa keskustelu- ja vuorovaikutustaidoista. Aihetta tarkasteltiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Niillä etsittiin näkökulmia siihen, millaisena vanhemmat näkevät lastensa toimintakyvyn vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteissa, millaisia apukeinoja he ovat havainneet lastensa käyttävän puheensa tukena silloin kun he eivät tule ymmärretyksi sekä millaisia kokemuksia heillä on saamastaan tuesta. Vanhemmat kuvailivat lastensa käyttävän itsenäisesti useita erilaisia kompensatiokeinoja, mutta tyypillistä oli myös se, että lapset tukeutuivat aikuisen apuun. Saadusta tuesta haastateltavilla oli hyvinkin vaihtelevia kokemuksia. Suuri osa vanhemmista koki, että heidän oli itsekkin täytynyt olla aktiivisia tukitoimien ylläpitämiseksi.

Tämän tutkielman vahvuutena voidaan pitää sitä, että se ottaa kielellisen erityisvaikeuden tarkastelussa huomioon vahvuudet heikkouksien rinnalla, sekä lähipiirin havainnot diagnostisten kriteerien ja arviointimenetelmien rinnalla. Tämän lisäksi se huomioi kielellistä toimintakykyä tarkastellessaan niin sanallisia kuin ei-sanallisiakin kommunikoinnin taitoja, mikä luo kielihäiriöisen lapsen toimintakyvyn tarkasteluun monipuolisen näkökulman kuin jos tarkasteltaisiin vain kielellisiä taitoja.

7.1 Kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustaidot

Aiemmassa tutkimuksessa on raportoitu, että jos lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, heillä on kielellisesti tyypillisesti kehittyviä lapsia suurempi sosiaalisten suhteiden vaikeuksien riski (esim. Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson, 1997; Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004). Yleisesti oletetaan, että sosiaalisten vaikeuksien taustasyynä ovat kielelliset vaikeudet. Tämän tutkimuksen haastateltavat toivat myös esiin tällaisen tulkinnan, mutta he näkivät vuorovaikutuksen ongelmien syynä kielellisten haasteiden lisäksi lapsen heikot vuorovaikutus- ja tunnetaidot sekä jossain määrin myös ympäristön puutteellisen kyvyn tukea ja ymmärtää lasta.

Haastateltavat kertoivat ymmärtävänsä omaa lastaan parhaiten ja usein ilman haasteita, mutta lapsen kommunikointi vieraiden ihmisten ja ikätovereiden kanssa nähtiin haastavampana. Moni vanhempi kertoi, että hänelle oli kehittynyt ja jäänyt tapa tulkata lapsensa puhetta muille sekä toisaalta myös arvuutella ja tarkentaa kysymyksin lapsensa puhetta. Aikuisen roolia keskustelukumppanina kuvattiin muutenkin tässä aineistossa erilaiseksi kuin ikätovereiden. Useimmiten aikuisen roolina vuorovaikutuksessa lapsen kanssa on tasapainotella tuen ja tilan antamisen välillä kanssa, toimien sekä tulkitsijana että keskustelukumppanina (Aro & Siiskonen, 2014; von Tetzchner & Martinsen, 2000). Aikuisella on siis ikään kuin suurempi vastuu siitä, että vuorovaikutus pysyy tasapuolisena ja lapsi tulee kuulluksi. Useimmiten aikuisella onkin tarve tasapuolisuuteen. Aineistossa tuli ilmi myös havaintoja aikuisen tuen ja ymmärryksen puutteesta. Näissä tapauksissa aikuinen ei ollut tukenut lapsen vuorovaikuttamista. Vanhempien havaintojen mukaan etenkin kiire sekä puutteellinen ymmärrys lapsen taidoista ja tilanteesta näyttäsivät haittaavan selkeästi lapsen kuulluksi tuleamista.

Lasten keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa lapsilla ei vanhempien mielestä näytä olevan samanlaista tarvetta pitää yllä tasavertaista keskustelua kuin aikuisilla. Sen sijaan lasten keskinäiset kehitystasojen ja taitojen erot tulevat herkästi esiin. Tutkimuksissa kielihäiriöisiä lapsia on usein verrattu sekä ikäverrokkeihin että kielellisiltä taidoiltaan vastaaviin, nuorempiin lapsiin. Perustelu tälle on, että kielihäiriöisten lasten kielellisiä taitoja sekä niiden kehitystä kuvataan usein viiveisiksi, mutta toisaalta myös jonkin verran poikkeaviksi (Asikainen, 2005; Leonard, 2014; Marinis, 2011). Tässäkin aineistossa

vanhemmat vertailivat lapsensa taitoja tämän sisaruksiin, useimmiten juuri nuorempiin sisaruksiin, joiden kehitys on ollut tyyppillistä.

Jos lapsen sosiaaliset taidot ovat heikot, hän ei välttämättä osaa aina hyödyntää tai soveltaa jo oppimiaan sosiaalisia taitoja. Vaarana on myös se, että lapsi ei edes omaksu iänmukaisia taitoja, jos hänellä ei ole mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa yhtä paljon kuin muilla (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori, 2014). Muutama haastatelluista vanhemmista kertoi, että lapsen heikot sosiaaliset taidot tai tunnetaidot olivat selkeästi vaikuttaneet toverisuhteisiin. Nämä lapset olivat tarvinneet ohjausta sosiaaliseen toimintaansa, sillä heillä ei ollut ollut riittäviä taitoja tai ymmärrystä siitä, miten kaverisuhteissa toimitaan eikä miten erilaisia konflikteja ja tilanteita ratkaistaan.

Ryhmätilanteet ja nopeatempoiset keskustelut ovat kielihäiriöisille lapsille erityisen vaikeita (Aro & Siiskonen, 2014). Lapselle tulee tällaisia tilanteita vastaan päiväkodissa ja koulussa huomattavasti useammin kuin kotiympäristössä. Näin ollen varhaiskasvatuksen ja koulun henkilökunnan rooli korostuu lapsen sosiaalisen osaamisen ja oppimisen tukemisessa. Tämän tutkimuksen vanhempien kokemukset päiväkotien ja koulun tuesta vaihtelivat paljon. Haastateltavien mukaan yksikin päiväkodin tai koulun työntekijä oli saattanut vaikuttaa lapsen saamaan tukeen. Aiemmin saavutetut tukitoimet oli saatettu menettää, kun päiväkotiryhmä oli vaihtunut tai kun lapsi oli siirtynyt kouluun. Tällainen vaihtelevuus koettiin erityisen rankaksi, kun tuen saamisesta ei ollut voinut olla varma ja lapsi oli osoittanut selkeästi pahaa oloaan, kun tuki ei ollut riittävää. Erityisesti ymmärrys kuvien tai tukiviittomien käytön tarpeellisuudesta ja hyödyistä oli vaihdellut varhaiskasvatuksessa. Vaikka kaikki haastateltavat raportoivat, että heillä oli ollut käytössään jokin AAC-keino etenkin lapsen ollessa pienempi, kaikissa päiväkotiryhmissä ei ollut välttämättä nähty AAC-keinojen käyttöä tarpeelliseksi. Kun AAC-keinoja otetaan käyttöön, asiantuntijoiden tehtävänä on huomioida kaikkien lapsen ympäristöjen ohjeistaminen sekä muokkaaminen (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Näin varmistetaan lapsen yhtäläiset kommunikaatiomahdollisuudet kaikissa ympäristöissä. Lähiympäristöjen ohjaamisessa korostuvat etenkin puheterapeutin ja AAC-ohjaajan työpanos. Puheterapeutin tehtävänä on useimmiten arvioida, mikä olisi lapselle tai aikuiselle sopiva kommunikointimenetelmä. Arviointivaiheessa on myös mahdollista teh-

dä yhteistyötä AAC-ohjaajan kanssa, jonka tehtävänä useimmiten on ohjeistaa ja tukea lähi-ihmisten uuden kommunikaatiokeinoon käyttöönottoa.

7.2 Tasapainottelu oman osaamisen ja keskustelukumppanin tuen välillä

Kielellistä erityisvaikeutta ja pragmaattista kielihäiriötä erottaa muun muassa se, että jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, hän pyrkii useimmiten kompensoimaan puutteellista puheilmaisuun muilla keinoin (Kunnari & Leinonen, 2011). Jos lapsella on pragmaattinen kielihäiriö, hän ei tyypillisesti pyri kompensoimaan viestintäänsä. Kun kielellisten taitojen hallinnassa on heikkoutta, sanallisen viestinnän tukena voidaan käyttää myös ei-sanallista viestintää. Ei-sanalliset keinot kuitenkin harvoin toimivat yksinään etenkin vanhemman lapsen viestinnässä. Kouluikänsä tullessaan lapsella on yhä suurempi tarve sosiaalisiin kontakteihin sekä yhä enemmän kerrottavaa, jolloin ei-sanalliset keinot eivät enää riitä (Ketonen, Salmi ja Tuovinen, 2004). Tämän tutkimuksen haastateltavat kuvasivat lastensa käyttävän sekä sanallisia että ei-sanallisia keinoja. Oletetusti sanallisten keinojen rooli kasvoi vanhempien mielestä iän ja kehityksen myötä, mutta silti he kuvailivat haastatteluissa ei-sanallisia keinoja runsaammin ja useammin kuin sanallisia keinoja. Vanhempien mukaan ei-sanalliset keinot pysyivät kielihäiriöisten lasten käytössä puheen rinnalla edelleen kouluikässään.

AAC-keinojen merkitys lapsen viestinnässä painottui tässä aineistossa varhaisimpiin ikävuosiin, jolloin (selkeää) puhetta oli ollut vain vähän. Kuvien ja viittomien käyttö oli tämän aineiston lapsilla jäänyt puhekommunikoinnin taustalle viimeistään kouluun siirtäessä, kun puheen kehitys oli selkeästi edennyt tai kun lapsi oli vanhempien mukaan alkanut kokea tuetun kommunikaation liian hitaaksi. Tällöin pääasialliseksi kommunikointikeinoksi oli jäänyt puhe, jonka tukena oli haastateltavien mukaan käytetty esimerkiksi eleitä sekä muuta ei-sanallista havainnollistamista. Mutta vaikka kuvien ja viittomien kerrottiin jääneen kommunikaation apukeinona hiljalleen pois, vanhemmat kertoivat käyttävänsä vielä kouluikäisen lapsensakin kanssa vaihtelevasti kuvia esimerkiksi toiminnanohjauksen ja ymmärtämisen tueksi. Vanhemmat kertoivat käyttävänsä mielel-

lään kuvia lapsen toiminnanohjaukseen, sillä lapsilla ilmeni edelleen esimerkiksi työmuistin toiminnan haasteita ja kuvatuki hyödytti vanhempien mukaan lapsia selkeästi. Kuvallisen tuen onkin tutkimuksissa havaittu kuormittavan muistitoimintoja vähemmän kuin kuullun informaation, sillä se on havaittavissa pidempään (Asikainen, 2007).

Leesin ja Urwinin (1998) mukaan kompensatiokeinot ovat yksilön tapa reagoida vuorovaikutustilanteiden ongelmakohtiin. Heidän mukaansa nämä reaktiot voivat olla joko positiivisia, negatiivisia tai vältteleviä. Näitä kaikkia reagoititapoja nousi esiin myös tässä aineistossa. Positiivisten keinojen avulla yksilö yrittää ratkaista tilanteita, joissa häntä ei ole ymmärretty. Hän voi esimerkiksi yrittää ilmaista viestinsä toisin tai tukea puheilmaisuunsa vaikkapa ei-sanallisilla keinoin. Jokainen haastateltavista kertoi havainneensa lapsensa käyttävän positiivisia keinoja. Negatiivisia keinoja nousi kuitenkin esiin. Niiden avulla lapset ilmaisivat turhautumistaan. Esimerkkeinä negatiivista keinoista mainittiin äänen korottaminen sekä suuttuminen tai jopa raivoaminen. Yhdellä lapsista turhautuminen ilmeni suremisena ja lannistumisena. Negatiivisten keinojen käytön yhteydessä oli kuitenkin tyypillistä, että lapsi myös ilmaisi sanallisesti tai esimerkiksi päättään pudistamalla, ettei häntä oltu ymmärretty.

Tässä aineistossa kaikista yleisin kompensatiokeino oli kuitenkin välttelevä reagointi. Välttelystä voidaan puhua silloin, kun kommunikaatiohalu on vähentynyt ja ihminen saattaa jopa poistua keskustelutilanteesta kohdatessaan hankaluuksia (Lees & Urwin, 1998). Haastateltavien mukaan lapsilla oli ilmennyt välttelevää käyttäytymistä erityisesti silloin, jos he eivät olleet kokeneet asiaansa kovin tärkeäksi. Tällöin lapsi useimmiten oli antanut asian olla ja vastannut keskustelukumppanin tarkentaviin kysymyksiin esimerkiksi ”ei mitään”. Joissakin tilanteissa lapset olivat myös poistuneet tilanteesta kokonaan. Haastateltavien mukaan poistumisen jälkeen lapset melko harvoin palasivat enää asiaansa. Positiivisia kompensatiokeinoja lapset olivat käyttäneet vain niissä tilanteissa, joissa he olivat jääneet keskustelutilanteeseen yrittämään uudestaan.

Välttelevä käyttäytymistapa voi olla seurausta huonoista vuorovaikutuskokemuksista, joissa lapsi ei ole kokenut tulleeensa kuulluksi tai ymmärretyksi (von Tetzchner & Martinsen, 2000). Välttelyn lisäksi lapsi saattaa olla passiivisena osapuolena vuorovaikutustilanteissa sekä riippuvainen keskustelukumppanin taidoista ja tuesta. Kahden lapsen vanhemmat kuvasivat tällaisia kokemuksia lapsen välttelevästä käyttäytymisestä, jonka

he kokivat johtuvan aiemmista huonoista kokemuksista. Muuten aikuiseen tukeutumisen nähtiin liittyvän lapsen taitojen heikkouteen tai välttelylle ei pystytty nimeämään selkeää syytä.

Tämän tutkimuksen lapset käyttivät vanhempien mukaan osaa aiemmassa kirjallisuudessa mainituista kompensatiokeinoista (Ketonen, Salmi & Tuovinen, 2004; Osman, Shohdi & Aziz, 2010; Paradis & Gopnik, 1997). Vanhemmat toivat kuitenkin esiin useita havaintoja eri kompensatiokeinojen käytöstä, ja monet keinot nousivat esiin kaikissa haastatteluissa. Tämä tukee käsitystä siitä, että kielellisistä haasteistaan huolimatta kielihäiriöisiä lapsia voidaan kuvata hyvinkin neuvokkaiksi. Näin myös vanhemmat itse kuvasivat lapsiaan. Heidän useimmin havaitsemiaan kompensatiokeinoja olivat osoittaminen ja kiertoilmaisut. Muita keinoja olivat ilmeet, eleet ja elehtiminen, äänenpainon ja voimakkuuden säätely, ääntely ja erilaisten äänten matkiminen, katseen ja katsekontaktin käyttö, piirtäminen, kuvien ja tukiviittomien käyttö, fraasien käyttö, synonyymien käyttö, kuvailu, toisto sekä asioiden epätarkka kuvailu (pronominit, liian yleinen ilmaisu). Enemmänkin keinoja olisi voinut tulla ilmi, jos tutkittaville olisi esimerkiksi näytetty listaa erilaisista mahdollisista keinoista (ks. liite 3). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin kartoittaa ilmiötä vanhempien kokemana ja heidän näkökulmastaan. Saatua tietoa olisi kuitenkin hyvä täydentää tutkimalla asiaa lisää mahdollisesti toisesta näkökulmasta, jolloin kompensatiokeinoja olisi mahdollista kartoittaa yhä laajemmin.

7.3 Kielihäiriöisten lasten ja heidän perheensä tukeminen

Lapsen kielihäiriödiagnoosin saamisen jälkeen vanhemmat ovat vuosien mittaan yhteydessä ja yhteistyössä monien tahojen kanssa lapsen kuntoutuksessa. Lähes kaikki tämän aineiston lapset olivat saaneet puheterapian lisäksi muutakin kuntoutusta. Saatuaan kuntoutukseen oltiin pääasiassa tyytyväisiä. Kuntoutusvastuun tulisi olla kunnan terveydenhuollolla, lukuun ottamatta vaativaa lääkinnällistä kuntoutusta, josta vastaa Kela (Terveydenhuoltolaki, 2010/1326). Haastateltujen oli kuitenkin itsekkin täytynyt olla aktiivisia perheidensä tarpeiden ja oikeuksienkin puolesta. Joitakin myönnettyjä tukimuotoja oli myös jäänyt saamatta. Moni vanhempien kuvaama havainto heijastaa tämänhetkistä

tiukkaa resurssitilannetta, ja olosuhteet näyttävät vaihtelevan eteläisen Suomen alueella paljonkin.

Vaikka vanhemmat kokivat, että terveydenhuollon ammattilaisten on vaikea antaa yksilöllisiä neuvoja, oli heillä myös ajatuksia siitä, miten perheitä voitaisiin tukea entistä paremmin etenkin tiedollisesti. Aineistosta nousi vahvasti esiin lapsen diagnosoinnin jälkeinen aika, alkuvaihe, jolloin kaikki on epäselvää ja jopa pelottavaa. Vanhempien tuntemukset ovat yksilöllisiä, mutta on tyypillistä, että ajatukset ovat aluksi ristiriitaisia (Aro, ym., 2014). Vanhemmat haluavat lapsen parasta sekä ymmärrystä ympäristöltä, mutta samaan aikaan toistuva lapsen vaikeuksista ja erilaisuudesta puhuminen on raskasta. Tässä tutkimuksessa osa vanhemmista koki, että he eivät olleet saaneet tarpeeksi rehellistä tietoa, mutta toisaalta he pohtivat, olisivatko he osanneet ottaa sitä vastaan vielä silloin. Jälkikäteen vanhemmat kokivat kuitenkin, että he olisivat kaivanneet enemmän tietoa esimerkiksi esitteiden tai koottujen linkkivinkkien muodossa, joihin olisi ollut mahdollista syventyä omaan tahtiin. Tutkimuksissa on havaittu, että hoidon ja tuen tehokkuus riippuu muun muassa siitä, onko perheellä ja asiantuntijoilla riittävän yhtenevä näkemys lapsen ja perheen tilanteesta sekä odotuksista (Aro ym., 2004). Yhtenevä näkemys on mahdollista saada aikaan jo alkuvaiheessa, jos puheterapeutti ja vanhemmat keskustelevat yhdessä diagnoosin herättämistä ajatuksista sekä kaikkien osapuolien, erityisesti vanhempien tiedollisista tarpeista.

Yksi haastatelluista esitti, että tiedon jakamista voisi lisätä itse asiassa kaikille vanhemmille, huolimatta siitä onko lapsen kielellisestä kehityksestä huolta vai ei. Tämän lisäksi hän pohti, että tietoa pitäisi uskaltaa myös käyttää rohkeasti ja soveltavammin. Esimerkkinä hän kertoi, kuinka hän oli etsinyt käyttöönsä tukiviittomia silloin, kun ne olivat heillä vielä käytössä, ja löytänyt maahanmuuttajille tarkoitettut tukiviittomat. Niihin oli hänen mukaansa tiivistetty yksinkertaisesti arjen tärkeimpiä asioita, ja kyseinen vanhempi kokikin ne mielekkäiksi myös heille. Kuvat, kielellistä tietoa lisäävät sovellukset ynnä muut voivat olla hyödyksi monille perheille ja lapsille, myös niille, joilla kielellistä vaikeutta ei ole epäilty tai todettu. Näin olisi mahdollista toteuttaa myös ennaltaehkäisevää terveydenhuoltoa, kun ei odotettaisikaan siihen saakka, kunnes ongelmia ehkä ilmenee.

Suuri osa vanhemmista kertoi saaneensa vinkkejä yksittäin eri asiantuntijoilta, eikä kokonaiskuva vaikuttanut aina kovin selkeältä. Yksittäisiä neuvoja on vaikeaa muistaa jälkeenpäin, ja vanhemmat kertovat, että suurimmat oivallukset ja ideat syntyvät arjessa perheen kesken. Selkeimpänä ja yhtenä tärkeimmistä tukimuodoista koettiin sopeutumisvalmennukset. Suomessa kielellisen erityisvaikeuden sopeutumisvalmennuksia järjestää esimerkiksi Aivoliitto sekä Kela. Moni haastateltava kuvasi sopeutumisvalmennusta erityisen tärkeäksi omalle henkisellem jaksamiselle sekä uuteen elämäntilanteeseen sopeutumiselle, mutta se nähtiin myös tärkeimpänä tietoa tarjoavana tahona useassa haastattelussa.

7.4 Menetelmän pohdinta

Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineistoa olisi voinut kerätä myös esimerkiksi kyselylomakkeen avulla, mutta koin, että aihetta olisi selkeämpi ja helpompi lähestyä haastattelun avulla. Näin sekä haastattelijan että haastateltavan oli mahdollista saada tarkennusta epäselviin kohtiin sekä käydä syvempää keskustelua yksilöllisistä havainnoista ja kokemuksista. Puolistrukturoitu haastattelumuoto mahdollisti myös vapaamuotoisen keskustelun, jossa haastateltavan on mahdollista vastata avoimiin kysymyksiin omin sanoin. Vapaasta etenemisjärjestyksestä huolimatta haastattelijan tehtävänä oli huolehtia, että jokaisessa haastattelussa käydään kaikki ennalta asetetut teemat läpi (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tämä vaatimus toteutui tässä tutkimuksessa hyvin. Vaikka tutkija ei ollutkaan kokenut haastattelija, selkeästi rakennettu haastattelurunko toimi hyvänä tarkistuslistana haastattelutilanteiden apuna.

Koska haastateltavia oli aluksi vaikea löytää, varsinaista pilottihaastattelua ei tehty ennen haastattelujen aloittamista, jotta kaikki haastattelut voitiin ottaa mukaan tutkimukseen. Haastattelurunko osoittautui kuitenkin ensimmäisessä haastattelussa hyvin toimivaksi, eikä muokkauksia tarvittu. Kysymysten esittämistapa tosin tarkentui haastatteluiden edetessä kokemusten perusteella. Kysymysmuotojen vaihtelusta huolimatta kaikkiin teemoihin ja niiden alakohtiin saatiin vastauksia kaikissa haastatteluissa.

Aivan aluksi tutkimusta varten oli aikomus haastatella vanhempia, joiden lapsi kävi kouluaan niin sanotulla SLI-luokalla. SLI-luokat ovat erityisluokkia, joiden oppilailla on kielellisen osaamisen heikkoutta. Yhtäkään yhteydenottoa vanhemmilta ei kuitenkaan tullut tällaisten luokkien kautta, joten haastateltavia piti alkaa tavoitella muualta. Olisi ollut kiinnostavaa kuulla havaintoja siitä, millaisia piirteitä tällainen kielellinen erityisluokka olisi voinut tuoda eri tahojen, kuten koulun ja kuntouttavien tahojen tai koulun ja perheen välille. Myös kielellisiin vaikeuksiin painottuvien erityisluokkien opettajia olisi ollut mielenkiintoista haastatella ja verrata heidän näkemyksiään yhteistyöstä vanhempien kokemuksiin.

Haasteltavia kertyi useasta kaupungista pitkin eteläistä Suomea, sekä pieniltä että isoilta paikkakunnilta. Kolmeen haastatteluista saatiin samanaikaisesti molemmat vanhemmat haastateltavaksi, jolloin haastattelusta saatiin vielä keskustelevampi ja monipuolisempi kuin yksittäisten vanhempien haastatteluista, sillä vanhemmat kykenivät täydentämään ja jäsentelemään havaintojaan yhteistyössä. Vaikka kaikki haastateltavat valikoituivat lopulta erilaisten vertaistukijärjestöjen kautta mukaan tutkimukseen, voidaan tuloksia pitää melko hyvin yleistettävänä kielellisen erityisvaikeuden tapauksessa. Kokemukset ovat tietenkin aina yksilöllisiä, mutta yhdenkaltaisuksiakin tuli esiin. Tässä tutkimuksessa ei pyritty tekemään laajempia yleistyksiä, sillä diagnosointi- ja kuntoutuskäytännöt poikkeavat toisistaan riippuen häiriöstä. Näin myös kuntoutuspolut ja yhteistyön muodot poikkeavat toisistaan. Vertaistukijärjestöön kuulumisen voi osoittaa vanhemmilta erityistä aktiivisuutta tiedon ja tuen löytämiseksi. Usea haastateltavista kertoikin olevansa erittäin aktiivinen esimerkiksi lapsensa kuntoutukseen liittyvissä asioissa sekä tuen saamiseksi niin lapselle kuin vanhemmalle itselleenkin.

Haastatteluita sovittaessa haastateltavien oli mahdollista saada halutessaan lisää tietoa tutkimuksesta. Esimerkiksi haastattelun teemoista ja haastattelun kulusta oli mahdollista saada tarkempaa tietoa. Tutkija kuitenkin päätti, ettei mahdollisista kompensatiokeinoista anneta tarkempia esimerkkejä. Tällä tavalla haluttiin varmistaa, että haastateltavat pystyisivät avoimesti ajattelemaan ja muistelemaan kaikenlaisia havaitsemiaan kompensatiokeinoja. Haastateltavia kehoitettiin kuitenkin ennen varsinaista haastattelua pohtimaan erityisesti erilaisia kompensatiokeinoja sekä tilanteita, joissa niitä on ilmennyt. Jos haastateltavalla tuntui olevan vaikeuksia päästä kiinni aiheeseen haastattelua sovittaessa, häntä ohjeistettiin lähestymään aihetta Alias-pelin kautta. Alias-pelin pelaaminen

on esimerkki tilanteesta, jossa yksilöt yleensä käyttävät kaikenlaisia keinoja saadakseen muut arvaamaan hänen selittämänsä asian. Jälkikäteen mietin, olisiko haastateltavilta noussut esiin lisää keinoja ja esimerkkejä, jos heille olisi esimerkiksi näytetty listaa, jossa olisi lueteltuna erilaisia kompensatiokeinoja. Tällöin saadut vastaukset olisivat todennäköisesti olleet luotettavampia, sillä tässä tutkimuksessa ei ole välttämättä saatu kuvattua kaikkia niitä keinoja, joita lasten olisi mahdollista osata käyttää 6–10-vuotiaana. Tämä ratkaisu oli kuitenkin tietoinen, sillä tutkielmassa haluttiin tutkia aihetta juuri vanhempien näkökulmasta ja heidän kokemanaan.

Aineistoa koodatessa ja analysoidessa tutkimuskysymysten mukainen eteneminen tuki aineiston luokittelua. Analyysi toteutettiin teoriaohjaavana aineistolähtöisen analyysin sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka tutkimuksessa ei ollutkaan omaksuttu mitään tiettyä teoreettista viitekehystä analyysin pohjaksi, ei voida sanoa, etteikö teoriataustasta olisi ohjannut tulosten tarkastelua sekä raportointia. Teoriaohjaavassa ajatteluprosessissa vaihtelevat sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit, niin että havaintojen tekoa ohjaa jokin johtoajatus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähtökohtana on kuitenkin aineistolähtöisyys, jolloin teoriaohjaavan analyysin voidaan katsoa olevan lähempänä induktiivista analyysia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja, sillä ne vaikuttavat sekä analyysin kattavuuteen kuin myös tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkija toimii aineistoa analysoidessaan tulkitsijana. Laadullisen tutkimuksen analyysissa on tärkeää erottaa luotettavuus ja puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puolueettomuudella viitataan haastateltavien kuulemiseen ja havainnoimiseen ilman, että tutkija suodattaisi saamansa tiedon oman näkemyksensä läpi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan taas arvioida tarkastelemalla tutkimuksen toteuttamisen johdonmukaisuutta sekä tutkimuksesta raportointia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen toteutus on kuvattu lukijoille riittävän tarkasti. Riittävä tieto mahdollistaa sen, että lukija kykenee arvioimaan tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutus, ja itse tutkimusta tehdessä esimerkiksi tutkimuseettiset näkökulmat on otettu tarkkaan huomioon. Tutkija perehtyi ennen jokaista osiota tutkimuskirjallisuuden näkökulmiin laadullisen

tutkimuksen eri vaiheista sekä ennen analysointivaihetta analysoinnin apuohjelman käyttöön, jotta niitä on voitu soveltaa tähän tutkielmaan.

7.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli huomoida lasten kielellisen toimintakyvyn arviointi standardoitujen arviointimenetelmien rinnalla. Toinen tärkeä näkökulma tässä työssä oli se, että asiantuntijuuden lisäksi puheterapeutin ammattitaito rakentuu myös ohjaus- ja yhteistyötaidoista. Lasten lisäksi myös vanhemmat tarvitsevat tukea ja ohjausta. Jotta perhe saataisiin osallistettua kuntoutukseen sekä motivoitumaan, olisi kannattavaa huomioida vanhemmat informaation tarjoajana sekä osana yhteistyötä. Lapsen vanhemmat ja lähi-ihmiset ovat arvokkaita tiedon tarjoajia lapsen toimintakyvystä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä. Perheen, terveydenhuollon ja kasvatustalon ammattilaisten yhteistyö jatkuu lapsen diagnosointivaiheesta alkaen läpi kouluvuosien. Jotta yhteistyö olisi toimivaa, tulisi kaikkien osapuolien, perheen ja tukevien tahojen pitää huoli tiedon sujuvasta kulkemisesta sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta.

Puheterapeutti voi edesauttaa yhteistyön sujuvuutta esimerkiksi omaksumalla työhönsä asiakaslähtöisen näkökulman, jota korostetaan kuntoutustyössä nykyisin yhä enemmän (Sellman & Tykkyläinen, 2017). Asiakaslähtöisessä työssä puheterapeutti huomioi sekä asiakkaan että oman toimintansa yksilöllisesti, kunnioittaen asiakkaan aktiivisuutta, toimijuutta, kokemuksia sekä tämän yksilöllistä tietoa. Puheterapiaa sekä kuntoutuksen tavoitteeksi asetettua muutosta toteutetaan yhdessä puheterapeutin sekä asiakkaan vuorovaikutuksessa (Sellman & Tykkyläinen, 2017). Yhteistyön ja luottamuksen avulla on mahdollista saada aikaan oivalluksia, joita yksin ei välttämättä olisi saavutettu.

Kielihäiriöisten lasten kielellistä toimintakykyä on tutkittu monesta näkökulmasta, mutta tutkimus on sen myötä ollut myös hajanaista. Ajantasaista, kokoavaa tutkimusta ei juuri löydy lasten käyttämistä kompensatiokeinoista, joiden avulla olisi mahdollista havainnoida lasten todellista vuorovaikutuksellista toimintakykyä yhä monipuolisemmin. Kompensatiokeinojen käyttöä olisi kuitenkin hyvä tutkia, sillä niiden avulla saa-

daan arvokasta lisätietoa esimerkiksi kuntoutuksen suunnitteluun. Toimintakyvyn arvioimiseen on mahdollista ja suositeltavaa käyttää avuksi esimerkiksi ICF-luokitusta. Sen lisäksi ICF-luokitusta voidaan käyttää apuna kuntoutuksen suunnittelussa, tavoitteiden asettelussa sekä vaikuttavuuden arvioinnissa (Kela, 2015; Paltamaa & Perttinä, 2015). Toimintakyvystä saadun lisätiedon avulla on mahdollista kehittää lasten toimintaympäristöjen ohjausta ja muokkaamista, jotta lähi-ihmisille ja perheille voitaisiin saada mahdollisimman monia apukeinoja käyttöön kotiarkeen.

LÄHTEET

- Adams, C., Gaile, J., Freed, J. & Lockton, E. (2011). Targeted observation of pragmatics in children's conversations (TOPICC): adapting a research tool into a clinical assessment profile. *Speech and Language Therapy in Practice*, (spring), 7–10.
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2004). Johdanto. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin?: Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.14–18). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu?: Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.72–103). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahonen, T., Taipale-Oja, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. (2004). Motoriikka. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? – Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.175–199). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aivoliitto. Kuntoutus. (n.d.). Haettu 20.4.2018 osoitteesta https://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus/kuntoutus
- Aivoliitto (n.d.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät. Haettu 3.1.2019 osoitteesta <https://www.aivoliitto.fi/kielellinen-erityisvaikeus/tukikeinot/>
- Aro, T., Eronen, T., Qvarnström, M., Palmroth, A., Röman, M., Danner, P., Lautamo, T., Jordan-Kilkkä, P., Kokko, J., Leppäsaari, T. & Nieminen M. (2004). Diagnoosista kuntoutukseen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu?: Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.144–163). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aro, T. & Siiskonen, T. Millaista on hyvä tuki? (2014). Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu?: Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.188–200). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Asikainen, M. (2005). *Diagnosing specific language impairment*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1113.
- Asikainen, M. (2007). Dysfasia – Mitä se käytännössä merkitsee? *Virittäjä*, 111(2), 162–181.
- Bishop, D. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879–891.
- Bishop, D. (2000a). How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2), 133–142.

- Bishop, D. (2000b). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? Teoksessa D. Bishop & L. Leonard (toim.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. (s.99–113). Hove: Psychology Press.
- Bishop, D., Bishop, S., Bright, P., James, C., Delaney, T. & Tallal, P. (1999). Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 155–168.
- Bishop, D. & McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 600–615.
- Bishop, D. & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A. & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28(2), 237–253.
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T. and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of children with specific language impairment. Teoksessa L. Verhoeven & H. van Balkom (toim.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (s.23–38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. & Robinson, L. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(5), 1011–1025.
- Cohen, N., Barwick, M., Horodezky, N., Vallance, D. & Im, N. (1998). Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 865–877.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2000). Educational placements for children with specific language impairments. Teoksessa D. Bishop, L. Leonard. (toim.), *Speech and language impairment in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (s.211–225). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180–200). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, J. (2002). Variability in comprehension strategy use in children with SLI: a dynamical systems account. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(2), 95–116.
- Fagan, M. (2008). Toddlers' persistence when communication fails: Response motivation and goal substitution. *First Language*, 28(1), 55–69.
- Fex, B. & Månsson, A.-C. (1998). The use of gestures as a compensatory strategy in adults with acquired aphasia compared to children with specific language impairment (SLI). *Journal of Neurolinguistics*, 11(1), 191–206.
- Gerken, L. & McGregor, K. (1998). An overview of prosody and its role in normal and disordered child language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(2), 38–48.
- German, D. (2002). A phonologically based strategy to improve word-finding abilities in children. *Communication Disorders Quarterly*, 23(4), 179–192.
- Gillam, R & Hoffman, L. (2004). Information processing in children with specific language impairment. Teoksessa L. Verhoeven & H. van Balkom (toim.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (s.137–157). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 647–662.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huuhtanen, K. (2012). Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s.12–25). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Isoaho, P. (2012). *Kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina – Lasten kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta oppimiseen peruskoulun 1.-3. luokilla*. Helsinki: Unigrafia.
- Joanisse, M. & Seidenberg, M. (1998). Specific language impairment: a deficit in grammar or processing? *Trends in Cognitive Sciences*, 2(7), 240–247.
- Johansson, M., Carlsson, M. & Sonnander, K. (2012). Communication difficulties and the use of communication strategies: from the perspective of individuals with aphasia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 144–155.

Kela. (2015). *WHO:n toimintakyvyn ICF-luokitukseen toivotaan laajempaa käyttöä*. Haettu 15.4. 2018 osoitteesta

http://www.kela.fi/lehdistotiedotteet/-/asset_publisher/S3Q9IK5MESIT/content/who-n-toimintakyvyn-icf-luokitukseen-toivotaan-laajempaa-kayttoa

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.201–225). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. (2004). Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? – Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.33–52). Jyväskylä: PS-kustannus.

Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia* (s.46–58). Helsinki: Duodecim.

Kunnari, S. & Leinonen, E. (2011). Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s.147–156). Jyväskylä: PS-kustannus.

Käypä hoito -suositus. (2010). *Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret)*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.

Käypä hoito -suositus. (2019). *Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus, lapset ja nuoret)*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Haettu 7.2.2019 osoitteesta <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/suositus?id=hoi50085>

Lavelli, M., Barachetti, C. & Florit, E. (2015). Gesture and speech during shared book reading with preschoolers with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 42(6), 1191–1218.

Lavelli, M. & Majorano, M. (2016). Spontaneous gesture production and lexical abilities in children with specific language impairment in a naming task. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59(4), 784–796.

Laver, J. & Trudgill, P. (1979). Phonetic and linguistic markers in speech. Teoksessa K. Scherer & H. Giles (toim.), *Social Markers in Speech*. (s.1–32). Cambridge: Cambridge university press.

Lees, J. & Urwin, S. (1998). *Children with language disorders*. (2.painos). Lontoo: Whurr.

Leiwo, M. (1986). *Lapsen kielen kehitys*. (2. painos). Helsinki: Gaudeamus.

Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. (2. painos). Cambridge: The MIT Press.

Leonard, L. (2000). Specific language impairment across languages. Teoksessa D. Bishop, L. Leonard. (toim.), *Speech and language impairment in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (s.115–129). Hove, East Sussex: Psychology press.

Mainela-Arnold, E., Alibali, M., Hostetter, A. & Evans, J. (2014). Gesture–speech integration in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 761–770.

Marinis, T. (2011). On the nature and cause of specific language impairment: a view from sentence processing and infant research. *Lingua*, 121(3), 463–475.

Marshall, C., Harcourt-Brown, S., Ramus, F & van der Lely, H. (2009). The link between prosody and language skills in children with specific language impairment (SLI) and/or dyslexia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 466–488.

Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2004). Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro. (toim.), *Sanat sekaisin?: Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.19–32). Jyväskylä: PS-kustannus.

Massa, J., Gomes, H., Tartter, V., Wolfson, V. & Halperin, J. (2008). Concordance rates between parent and teacher clinical evaluation of language fundamentals observational rating scale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(1), 99–110.

McCabe, P. & Marshall, D. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234–246.

Messer, D. & Dockrell, J. (2006). Children’s naming and word-finding difficulties: descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309–324.

Miettinen, L., Heikkinen, E., Juhala, S., Suvanto, A., Vikkula, L. & Vuorio, E. (2016). *Kielellisen erityisvaikeuden kuntoutus – Hyvät puheterapiakäytännöt*. Suomen puheterapeuttiliitto.

Osman, D., Shohdi, S. & Aziz, A. (2010). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171–176.

Paltamaa, J. & Perttinen, P. (2015). *Toimintakyvyn arviointi. ICF teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Kela, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 137. Haettu 16.4.2018 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156071/Tutkimuksia137.pdf?sequence=1>

Papunet. (2018). *Kommunikaatio-ohjaus*. Haettu 15.4.2018 osoitteesta <http://papunet.net/tietoa/kommunikaatio-ohjaus>

Paradis, M. & Gopnik, M. (1997). Compensatory strategies in genetic dysphasia: declarative memory. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2), 173–185.

Perkins, M. (2001). Compensatory strategies in SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 15(1&2), 67–71.

Poikkeus, A.-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.154–170). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Purdy, M. & Koch, A. (2007). Prediction of strategy usage by adults with aphasia. *Aphasiology*, 20(2–4), 337–348.

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkkä, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. (2014). Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? – Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s.154–170). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Radford, J. (2009). Word searches: on the use of verbal and non-verbal resources during classroom talk. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(8), 598–610.

Rapin, I., & Allen, D. (1988). Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia. Teoksessa F. Plum (toim.), *Language, communication and the brain* (s.57–75). New York: Raven press.

Redmond, S., Thompson, H. & Goldstein, S. (2011). Psycholinguistic profiling differentiates specific language impairment from typical development and from attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(1), 99–117.

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A. & Wake, M. (2014) Specific language impairments: a convenient label for whom? *International Journal of Language Disorders*, 49, 416–451.

Rice, M. (2000). Grammatical symptoms of specific language impairment. Teoksessa D. Bishop & L. Leonard (toim.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (s. 17–34). Hove: Psychology press.

Rollins, P., Pan, B., Conti-Ramsden, G. & Snow, C. (1994). Communicative skills in children with specific language impairments: a comparison with their language-matched siblings. *Journal of Communication Disorders*, 27(2), 189–206.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s.9–36). Tampere: Vastapaino.

Salmenlinna, I. (2005). Korjauskäytännöt puheterapiakeskustelussa seitsemänvuotiaalla lapsella, jolla on kielen kehityksen erityisvaikeus. *Puhe ja kieli*, 25(2), 87–101.

Sanjeevan, T., Mainela-Arnold, E., Alibali, M. & Evans, J. (2016). The temporal relationship between speech and manual communicative gesture in children with specific language impairment. *Gesture*, 15(3), 321–339.

Sellman, J. & Tykkyläinen, T. (2017). *Puheterapia: vuorovaikutus muutoksen välineenä*. Tampere: Vastapaino.

Simmons-Mackie, N. & Damico, J. (1995). Communicative competence in aphasia: evidence from compensatory strategies. *Clinical Aphasiology*, 23, 95–105.

Simmons-Mackie, N. & Damico, J. (2007). Reformulating the definition of compensatory strategies in aphasia. *Aphasiology*, 11(8), 761–781.

Spaulding, T., Plante, E. & Farinella, K. (2006). Eligibility criteria for language impairment: is the low end of normal always appropriate? *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 37(1), 61–72.

Terveydenhuoltolaki 2010/1326. Haettu 7.2.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. (2011). *ICD-10-tautiluokitus*. 3. painos. Haettu 16.4.2018 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/80324>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. (2013). *ICF: Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. 6. painos. Haettu 16.4.2018 osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/77744>

Tuomi, T. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tykkyläinen, T. (2007). Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. *Vierittäjä*, 111(2), 182–201.

Tykkyläinen, T. (2011). Ei-sanalliset keinot lasten vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä – Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s.115–125). Jyväskylä: PS-kustannus.

Ullman, M. & Pierpont, E. (2005). Specific language impairment is not specific to language: the procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399–433.

Valo, M. (1994). *Käsitykset ja vaikutelmat äänestä: kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studia philologica Jyväskyläensia 33.

van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2004). Pragmatic disability in children with specific language impairment. Teoksessa L. Verhoeven & H. van Balkom (toim.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (s.283–305). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. (2004). Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro. (toim.), *Sanat sekaisin?: Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s.206–228). Jyväskylä: PS-kustannus.

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Westby, C. & Washington, K. (2017). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in assessment and intervention of school-aged children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 137–152.

Wray, C., Norbury, F. & Alcock, K. (2016). Gestural abilities of children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 174–182.

Wray, C., Saunders, N., McGuire, R., Cousins, G. & Norbury, F. (2017). Gesture production in language impairment: It's quality, not quantity, that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 969–982.

Yliherva, A. & Adams, C. (2011). Vanhemmilta saadun tiedon käyttö lasten pragmaattisten taitojen arvioinnissa. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s.195–209). Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimustiedote

Tutkimustiedote

Hyvät 6–10-vuotiaiden lasten vanhemmat,
Olen logopedian opiskelija Helsingin yliopistosta. Etsin pro gradu -työtäni varten haastateltaviksi vanhempia, joiden lapsella on kielellinen erityisvaikeus. Tutkimustani varten kokoan yhteen vanhempien havaintoja siitä, miten lapset toimivat keskustelutilanteissa sekä miten lapset selittävät heille vaikeita sanoja tai asioita. Tarkoitus on siis kertoittaa, mitä keinoja lapset käyttävät puheessaan tai sen tukena, jotta he tulisivat ymmärretyiksi silloin kun heillä on vaikeuksia ilmaista itseään. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä tietämystä, vaan olen nimenomaan kiinnostunut vanhempien kokemuksista. Olen myös kiinnostunut kuulemaan, oletteko saaneet tukea ja neuvoja itseilmaisun ja keskustelutilanteiden haasteisiin puheterapeutilta tai muulta taholta.

Haastatteluun voi osallistua joko vain toinen vanhemmista, tai halutessanne myös molemmat ovat tervetulleita osallistumaan haastatteluun. Haastattelu kestää noin 60 minuuttia, mutta kesto voi vaihdella vastauksistanne riippuen. Haastattelun aluksi kysyn muutamia perustietoja esimerkiksi lapsen ikään ja kielellisen erityisvaikeuteen liittyen. Tämän lisäksi olen kiinnostunut kuulemaan, miten lapsenne toimii erilaisissa keskustelutilanteissa. Samalla tarkoitus on käydä läpi niitä apukeinoja, joita havaitsette lapsenne käyttävän silloin, kun hänen on vaikeaa ilmaista itseään keskustelutilanteissa.

Haastattelut voidaan toteuttaa esimerkiksi kotonanne tai muussa valitsemassanne paikassa. Haastattelu nauhoitetaan (vain ääni, ei videota) vastausten analysointia varten. Käytän vastauksia tutkielmani aineistona ja joitakin otteita voidaan ottaa esille valmiissa työssä. Antamianne tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Haastattelun nauhoite sekä kirjalliseen muotoon muunnetut vastaukset ovat vain minun käytössäni, mutta tarpeen mukaan myös ohjaajani voi saada ne nähtäväkseen. Ohjaajani on professori Kaisa Launonen (puh. xxx). Tutkielman valmistuttua haastatteluaineistot tuhoaan.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voitte ilmoittaa halukkuutenne osallistua haastatteluun lähettämällä minulle sähköpostia osoitteeseen carita.kulmala@helsinki.fi. Annan myös mielelläni lisätietoja tutkimukseen liittyen sähköpostitse, mikäli kysymyksiä herää.

Ystävällisin terveisin,
Carita Kulmala, tutkielman tekijä
sähköposti: carita.kulmala@helsinki.fi

Liite 2. Suostumuslomake

Suostumuslomake

Osallistun pro gradu -tutkielman haastatteluun, joka käsittelee vanhempien havaintoja lasten käyttämistä apukeinoista puheilmaisun ja ymmärretyksi tulemisen tueksi. Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta. Suostun haastattelun äänittämiseen ja tallentamiseen. Annan luvan vastausteni käyttämiseen tutkielmassa. Kaikki vastaukseni käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja olen tietoinen siitä, että voin koska tahansa peruuttaa suostumukseni ja lopettaa haastattelun ilmoittamatta syytä. Jos minulle tulee kysymyksiä haastatteluun tai tutkimukseen liittyen, voin ottaa yhteyttä haastattelija Carita Kulmalaan (sähköposti carita.kulmala@helsinki.fi).

Tätä lomaketta on kaksi kappaletta, yksi haastatteluun osallistuvalle ja yksi haastattelijalle.

Päiväys _____

Osallistujan allekirjoitus ja nimenselvennys

Haastattelijan allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3. Haastattelurunko

taustatiedot (lapsen)

- ikä, sukupuoli
- oirekuva, diagnosointi-ikä, puheterapia/muu kuntoutus
- oliko ennen oman lapsen tapausta tietoa kielellisistä vaikeuksista tai SLI:stä?
 - millainen käsitys SLI:stä on nyt? Mistä on kyse, voiko itse auttaa/vaikuttaa?
- koulunkäynti, muut tukitoimet

keskustelutilanteet ja vuorovaikutus (oma näkemys, lapselta itseltään kuultua)

- miten sujuu, myös puheen ymmärtäminen
- haasteet puheilmaisussa ja keskustelutilanteissa
- vahvuudet
- aikuinen-lapsi -tilanteet, oma vanhempi tai vieras henkilö
- kaverit
- onko apuvälineitä/AAC-keinoja
- Miten lapsi ilmaisee, ettei häntä ole ymmärretty
- mitä lapsi tekee/miten hän käyttäytyy silloin, kun hän ei tule ymmärretyksi
- millaisia apukeinoja käyttää puheessa tai sen tukena, jotta tulisi ymmärretyksi – verbaalisesti tai nonverbaalisesti
 - ESIM. eleet, ilmeet, osoittaminen, kiertoilmaisut, toistaminen, katsekontakti/katseen käyttö, kehon asennot, intonaatio ja painotukset, äänenvoimakkuuden säätely, tauot ja epäröinti/miettiminen, sanakorvautumien käyttö, yleisten termien käyttö, täytesanat ja -ilmaisut, pronominit (se/nuo..) korvaavat esinesanoja, epätarkka verbien tai esinesanojen käyttö, keskustelukumppaniin tukeutuminen
- ratkaisetteko yhdessä näitä haastavia tilanteita, miten?

tuki perheelle

- puheterapia
- koulu
- kulkeeko tieto tahojen välillä
- saatteko tietoa koululta luokassa toimimisesta, haasteista, kehitysaskeleista
- oletteko saaneet tukea / konkreettisia neuvoja tai apukeinoja, mitä?
- olisitteko kaivanneet enemmän tukea, millaista? Vai oletteko itse löytäneet juuri teille sopivat tavat?

lopuksi

- jäikö jokin vielä sanomatta / askarruttamaan